Carl von Ossietzky
Universität
Oldenburg

Migration, Schule und Schulsport - Rekonstruktive Fallstudien zur Bearbeitung von schulischen und schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien

Dissertation

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

– Fakultät IV Human- und Gesellschaftswissenschaften –

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von:

Marisa Jensen

Betreuer:	Prof. Dr. Matthias Schierz
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Wolf-Dietrich Miethling
Drittgutachter:	Prof. Dr. Dietmar von Reeken

Tag der Disputation: 23.05.2024

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis i

Abkürzungsverzeichnis v

Abbildungsverzeichnis vi

Tabellenverzeichnis vii

1 Einführung 1

1.1 Horizont der Thematik 1

1.2 Thema und Fragehorizont des Projekts 5

1.3 Aufbau der Arbeit 7

1.4 „Wer spricht über wen?“ - Reflexion des Standpunkts 9

2 Theoretische Grundlagen 14

2.1 Migrationsprozesse Deutschlands seit 1949 14

2.2 Der ’Migrationshintergrund’ – eine kritische Betrachtung 19

2.3 Reflexive Diversitätsforschung als Rahmung des Projekts 26

2.4 Von der Differenz zur Konstruktion (Migrations-)Anderer 30

2.4.1 Der Begriff der gesellschaftlichen Differenzordnung 31

2.4.2 Natio-ethno-kulturelle (Nicht-)Zugehörigkeit 35

2.4.3 ‘Doing migrant‘ oder die Konstruktion der fremden (Migrations-)Anderen 38

2.4.4 Der Dekonstruktivismus kritisch-reflexiver Diversitätsforschung - Reflexion und Adaption 41

3 State of the Art 44

3.1 Problematisierung von Migration und Schule – Einblicke in den Diskurs zur Bildungsbenachteiligung 44

3.1.1 Ein Rückblick auf vergangene Prozesse 45

3.1.2 Migrationspädagogik ... 51
3.1.3 Die Bildungsbenachteiligung und ihr andauernder Diskurs ... 54
3.2 Der ‘Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport – Einblicke in die Empirie ... 67
3.2.1 Ein intersektionaler Blick auf ‘den Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport ... 67
3.2.2 Sportlehrkräfte als Konstrukteur:innen von Differenz ... 81
3.2.3 Die Schüler:innenperspektive im Schulsport ... 86
4 Relevanz des Forschungsvorhabens ... 90
5 Method(olog)ische Perspektive auf Biographieforschung ... 92
5.1 Der Begriff der Biographie ... 93
5.2 Die Entwicklung der Methodologie ... 94
5.3 Reflexion und Adaption in der vorliegenden Arbeit ... 100
5.4 Das narrative Interview als Erhebungsmethode ... 102
5.4.1 Zum Ablauf eines narrativen Interviews ... 104
5.4.2 Zugzwänge des Erzählens ... 106
5.4.3 Reflexion und Adaption in der vorliegenden Arbeit ... 107
5.5 Gesprächspartner:innen ... 110
5.6 Narrationsanalyse ... 114
5.6.1 Prozessstrukturen des Lebenslaufs ... 116
5.6.2 Sequenzialitätsprinzip ... 119
5.6.3 Texttypen ... 120
5.6.4 Ablauf der Analyse – Reflexion und Adaption im vorliegenden Projekt ... 121
5.7 Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen ... 125
6 Falldarstellungen ... 133
6.1 Fallkontrastierung zur Konturierung des Handlungsfeldes ... 133

6.2 Der Fall Herr D. 137
6.2.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung 137
6.2.2 Fallrekonstruktion Herr D. 141
6.2.3 Bearbeitungen von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen 184
6.3 Der Fall Frau P. 199
6.3.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung 199
6.3.2 Fallrekonstruktion Frau P. 200
6.3.3 Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen 217
6.4 Der Fall Frau R. 224
6.4.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung 224
6.4.2 Fallrekonstruktion Frau R. 225
6.4.3 Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen 243
6.5 Der Fall Frau A. 249
6.5.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung 249
6.5.2 Fallrekonstruktion Frau A. 250
6.5.3 Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen 264
6.6 Fallvergleich 269
6.6.1 Vergleich der Oberflächenstruktur 269
6.6.2 Vergleich der Prozessstrukturen 272
6.6.3 Vergleich der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen 275
7 Diskussion 282
7.1 Zentrale Befunde 283
7.1.1 Die (schul-)biographische Bedeutung der migrantischen Markierung 283
7.1.2 Die biographische Bedeutung der Institution Schule 291

7.1.3 Die Sonderstellung des Faches Sport 304

7.1.4 Die Biographische Bearbeitung von Ordnungen - Die Relevanz einer intersektionalen Forschungsperspektive 310

7.2 Reflexion 319

8 Fazit und Ausblick 327

9 Literatur 335

Eidesstattliche Erklärung 366

Wissenschaftlicher Werdegang 367

Abkürzungsverzeichnis

ADS	Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BBS	Berufsbildende Schule
DDR	Deutsche Demokratische Republik
PEGIDA	Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes
PISA	Programme for International Student Assessment
Sek.	Sekundarstufe
TiQ	Talk in Qualitative Social Research
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der jährlichen Asylantragszahlen in Deutschland seit 1995, eigene Darstellung - erstellt auf Grundlage der Zahlen des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022, 2023). 18

Abbildung 2: Bestimmungsmomente verschiedener Diversitätsmomente nach Bührmann (2020b, S. 50). 27

Abbildung 3: Bipolare hierarchische Differenzlinien nach Lutz und Wenning (2001, S. 20).34

Abbildung 4: Dominante, rekonstruierte Differenzen im 2. - 4. Schuljahr, Auszug aus Frohn (2020, S. 111). 87

Abbildung 5: Ablauf der narrativen Interviews in Anlehnung an Schütze (1983), eigene Darstellung 108

Abbildung 6: Die sechs Schritte der Narrationsanalyse nach Schütze (1983). (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kleemann (2013, S. 76)) 121

Abbildung 7: Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung nach Ivanova (2017, S. 159) 130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Gesprächspartner:innen 113

Tabelle 2: Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung nach Ivanova (2017, S. 155) 128

Tabelle 3: Herr D. – Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration 185

Tabelle 4: Frau P. – Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration 217

Tabelle 5: Frau R. - Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration 243

Tabelle 6: Frau A. - Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration 264

Tabelle 7: Zusammenfassende Übersicht der Oberflächenstruktur 270

1 Einführung

1.1 Horizont der Thematik

Innerhalb der Erziehungswissenschaften etablierten sich Migrationsphänomene erst vor gut 20 Jahren als ein Forschungsinteresse, das auf die Dekonstruktion von Diskriminierungsprozessen zielt. Den Ausschlag dafür gaben insbesondere die ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000, nach denen Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘[1] nachweislich von einer Bildungsbenachteiligung betroffen waren. Zurückgeführt wird diese Bilanz innerhalb der Fachliteratur unter anderem auf die zögerliche politische Anerkennung von Migrationsprozessen bis in die 1990-er Jahre. Auch die daran gekoppelte bildungspolitische Reaktion und ihre zunächst defizitorientierte Perspektive, nach der es ‘migrationsanderen‘[2] Schüler:innen im Abgleich mit dem Normativ der Mehrheitsgesellschaft an spezifischem Wissen und Kompetenzen fehle, werden bis heute kritisch rezipiert.

PISA 2000 führte der Bildungspolitik ihre Schwachstellen vor Augen, indem es die bestehenden bildungsbezogenen Ungleichheiten sichtbar machte. Fortan galten Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund als neue Bildungsverlierer:innen. Es resultierte ein Paradigmenwechsel innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Auf der Suche nach dem entscheidenden Relativierungsansatz zur bestehenden Bildungsungleichheit nahmen Forscher:innen neben der Defizit- und Differenzhypothese vermehrt das Handeln von Lehrkraft und der Institution Schule ins Visier. Innerhalb des Diskurses wird ihnen eine machtvolle

[1] Da es sich hierbei um eine vielerseits kritisierte Fremdzuschreibung handelt, die mangelnde Integration suggeriert, wird die Bezeichnung im Folgenden durch die Verwendung einfacher Anführungszeichen gesondert hervorgehoben. Für ausführlichere Ausführungen sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Begriff siehe Kapitel 2.2.

[2] Die Terminologie ‘Migrationsandere‘ geht auf Paul Mecheril (u.a. 2010) zurück. Sie soll dann Verwendung finden, wenn aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten von (konstruierten) Anderen gesprochen wird. Da die verwendete Begrifflichkeit innerhalb der Fachliteratur divergiert, von ausländischen, migrierten oder Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘, wird im Falle der Fokussierung auf natio-ethno-kulturelle Differenzen von ‘Migrationsanderen‘ gesprochen.

Funktion attestiert, etwa Lehrkräfte werden als „Gatekeeper“ (Schwendowius, 2016, S. 142) in Teilhabe- und Ausgrenzungsprozessen verstanden.

Die Empirie zur bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung umfasst inzwischen eine Vielzahl an Studien (Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Bonefeld & Karst, 2020; Bozay, 2016; Glock & Klapproth, 2017; Glock et al., 2020; Gomolla & Radtke, 2009; Machold, 2015; Weitkämper, 2019), die sich unter anderem auf den interaktions- oder praktikentheoretisch orientierten Ansatz sowie die Theorie ‘Institutioneller Diskriminierung‘ (Gomolla & Radtke, 2000) beziehen. Während die Theorie institutioneller Diskriminierung die Annahme verfolgt, dass schulische Leistung immer auch organisationsabhängig ist, gibt die Datenlage zur Lehrer:innenforschung Grund zur Annahme, dass Differenz und Ungleichheit nicht nur durch Nicht-Passungen zum Normativ entstehen, sondern ebenso aufgrund von stereotypischen Annahmen erst produziert werden.

Auch der Schulsport geriet in den letzten Jahren vermehrt ins Spannungsfeld um migrationsbedingte Heterogenität, nicht zuletzt aufgrund seiner Körperbezogenheit und historischen Prägung. Neben der, innerhalb der Fachliteratur kommunizierten, komplizierten Passungsverhältnisse von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport verweist die Empirie der Sportlehrer:innenforschung (Bartsch, 2021; Grimminger, 2009; Sobiech, 2008; Steiger, 2019), ähnlich wie im allgemeinen Schulkontext, auf Überforderungen von Sportlehrkräften hinsichtlich migrationsbedingter Heterogenität, unter anderem aufgrund von mangelndem Kompetenzerwerb. In den Daten dokumentiert sich, dass die interviewten Sportlehrkräfte zum Teil stigmatisierende, oft negative Grundhaltungen gegenüber Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ aufweisen. So entsprechen sie beispielsweise weniger der Idealvorstellung einer Sportlehrkraft (Steiger, 2019) oder ihnen wird, aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, spezifisches Verhalten attribuiert (Grimminger, 2009; Sobiech, 2008). Zentrale Ergebnisse der Studie von Grimminger (2009) sind dabei Zuschreibungen von Tricksen und Täuschen, aggressivem Verhalten oder Machogehabe als männliches Attribut, oder aber Unsportlichkeit, Unmotiviertheit und Zurückhaltung als weibliches.

Tritt ebensolches vermeintliches Kollektivwissen über Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ anstelle von Einzelfallverstehen, resultiert für die Betroffenen eine Konfrontation mit

Differenzerfahrung[3]. Dem bereits bestehenden, bildungsbezogenen Ungleichheitsdiskurs ist zu entnehmen, dass ebendiese als direkte Diskriminierungserfahrungen verstanden werden können, da sie in ihrer Funktion als Partizipationsbarriere für gesellschaftliche und bildungsrelevante Teilhabe fungieren (u.a. Weber (2006, 2009)).

Einen unverkennbaren Erkenntnisgewinn im Diskurs um bildungsbezogene Ungleichheiten innerhalb der Migrationsgesellschaft liefert seit ihrer Etablierung im Jahr 1996 die 'Migrationspädagogik' (u.a. Mecheril (2004, 2015, 2016, 2019)) und ihre Problematisierung von Machtverhältnissen. Unter der Annahme, dass die Positionierung und Identifizierung zum/zur 'Migrant:in' ein komplexes Spannungsverhältnis darstellt, nimmt sich die Migrationspädagogik die Klärung des Beitrags der Bildungsinstitutionen und des pädagogischen Diskurses hierzu zur Aufgabe. Einen zentralen Stellenwert bilden dabei gesellschaftliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, denn sie ermöglichen die Zentrierung von Phänomenen multipler und hybrider Zugehörigkeiten. Darüber hinaus erweisen sie sich als prägend für Bildungsbiographien, da subjektive Erfahrungen zwangsläufig milieu-, gemeinschafts- und gesellschaftsbedingten Kräften unterliegen (Ivanova, 2017). Zentral für den empirischen Ansatz der Migrationspädagogik ist seine Subjektorientierung, bzw. der Perspektivwechsel zur Betroffenenperspektive, indem die Migrationsanderen als Subjekte zur Geltung gebracht und ihre Erzählungen zum Ausgangspunkt der Untersuchung werden.

Ein Forschungsansatz, der diesen Perspektivwechsel ermöglicht, ist die Biographieforschung. Innerhalb der Bildungsforschung findet sie bereits seit einigen Jahrzenten Verwendung zur Untersuchung von Bildungsbenachteiligungen spezifischer Personengruppen. Als „Bindeglied zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit" (Wagner-Diehl et al., 2020, S. 8) ermöglicht die Biographieforschung Einblicke in individuelle, subjektive Erfahrungsaufschichtungen, die sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt und Gesellschaft konstituieren. Dabei ist sie intersektional und ermöglicht den umfangreichen Blick auf die Individuen innerhalb der

[3] Differenzerfahrungen werden in der vorliegenden Arbeit als jene Erfahrungen begriffen, in denen aufgrund spezifischer Zugehörigkeiten eine Form des Andersseins erfahren wird. Sie können aus tatsächlichen Differenzen, etwa einer 'Sphärendiskrepanz' (Nohl, 2001) zwischen Familie und Gesellschaft resultieren, aber auch wie am Beispiel der Lehrkräfte beschrieben, auf Basis von Stigmata aktiv durch Akteur:innen initiiert werden.

spezifischen Gesellschaft. Im Rahmen aufstrebender kritischer und reflexiver Diversitätsforschung entstanden bereits wenige, jedoch zentrale biographische Studien zur Erfassung von Ungleichheits- und Differenzerfahrungen migrationsanderer Schüler:innen im allgemeinen Schulkontext (Bozay, 2016; Rose, 2014b; Steinbach & Spies, 2021). Anders als zuvor bestand das Forschungsinteresse dabei nicht in der Minimierung problematischer Passungsverhältnisse, sondern vielmehr im Sichtbarmachen der Betroffenenperspektive, ihrer Lebenswelt und subjektiven Erfahrungsräume. Indem Nadine Rose (2014b) exemplarisch die den Narrationen zugrundeliegenden Subjektivierungsprozesse auf Anrufungen als Migrationsandere untersucht, ermöglicht sie einerseits ein Verständnis des Ausmaßes natio-ethno-kultureller Othering-Prozesse im Schulkontext, sowie andererseits die Darstellung der Bearbeitung dieser als Bildungsherausforderung.

Im Vergleich zum allgemeinen Schulkontext sind Forschungsarbeiten, die die Schüler:innenperspektive auf Differenz und Ungleichheit im Schulfach Sport zentrieren, geringer frequentiert, biographische Ansätze fehlen derweil gänzlich[4]. Zwei zentrale empirische Studien (Bartsch et al., 2022; Frohn, 2020), obgleich sie nicht im Speziellen die Zielgruppe ‘mit Migrationshintergrund‘ noch Ungleichheitserfahrungen zentrieren, geben derweil Aufschluss über die Relevanz, die Schüler:innen unterschiedlichen Differenzkategorien im Sportunterricht zuschreiben. In beiden Studien wird natio-ethno-kulturellen Differenzen und Differenzkategorien, bezogen auf den Schulsport, lediglich eine geringe Relevanz beigemessen. Stattdessen erweisen sich vor allem ‘Motivation und Anstrengungsbereitschaft‘ (Bartsch et al., 2022) sowie die Differenzkategorien ‘Leistung‘, ‘Freundschaft‘ und ‘Geschlecht‘ (Frohn, 2020) aus Perspektive der befragten Schüler:innen als zentrale Faktoren des Schulsports.

Summiert zeigt die sportpädagogische Empirie ein diskursives sowie lückenhaftes Forschungsfeld auf, in dem sich drei Perspektiven – die Forschung-über Personen ‘mit Migrationshintergrund‘, die Lehrkräfte- sowie die Schüler:innenforschung – gegenüberstehen. Während der ersten Perspektive aufgrund ihrer Präsentation einer Problemgruppe

[4] Hierbei soll kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Im Rahmen der Recherche konnte jedoch nur eine einzige schüler:innenorientierte biographische Arbeit gefunden werden (Blotzheim, 2006), in der jedoch keine Zentrierung auf migrationsbezogenen Differenz- und Ungleichheitserfahrungen im Schulfach Sport vorliegt.

‘Migrationshintergrund‘, die Notwendigkeit einer intersektionalen Betrachtung von Migrationsphänomenen im (Schul-)Sport zu entnehmen ist, lässt zweitere das Vorhandensein von Differenz- und Diskriminierungserfahrungen bei Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ im Sportunterricht vermuten. Letztere wiederum erweist sich mit Blick auf den bestehenden Ungleichheitsdiskurs als unzureichend.

1.2 Thema und Fragehorizont des Projekts

Der zugrundeliegende Forschungsstand zum allgemeinen Schulkontext zeigt, dass sich Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ mit Differenz- und Ungleichheitserfahrungen, unter anderem in Form von Anrufungen als (Migrations-)Andere, konfrontiert sehen und diese im Rahmen ihrer schulbiographischen Narrationen als Bildungsherausforderung bearbeiten (Rose, 2014b). Obgleich das Schulfach Sport innerhalb der letzten Jahre vermehrt in den Diskurs um migrationsbedingte Heterogenität geriet, stellen empirische Ansätze, die Differenz und Ungleichheit thematisieren, ein bislang nicht verfolgtes Forschungsdesiderat dar. Indem biographische Ansätze derweil gänzlich fehlen, charakterisiert sich eine Forschungslücke, der im Rahmen des vorliegenden Projekts nachgegangen werden soll.

Aufbauend auf den migrationspädagogischen, bzw. zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen Paul Mecherils wird im Folgenden ein Einblick in die biographische Bearbeitung von sowohl schulsportlichen als auch schulischen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen von Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ realisiert. Dass neben der Schulsportbiographie auch die Schulbiographie rekonstruiert und in die Erhebung einbezogen wird, begründet sich durch die Notwendigkeit eines ganzheitlichen, intersektionalen Blicks. So können die Bearbeitungen der Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in den Einzelfällen vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus dem generellen Schulkontext rekonstruiert und mit ihnen verglichen werden. Die dem Projekt zugrundeliegende zentrale Forschungsfrage lässt sich dabei wie folgt formulieren:

Wie werden schulische und schulsportliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen von Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ biographisch bearbeitet?

Es ergeben sich unterschiedliche Subforschungsfragen, die einer detaillierteren Annäherung an die Daten dienen. In Anlehnung an die Arbeiten von Frohn (2020) und Bartsch et al. (2022)

ist zunächst einmal von Interesse, welche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen sich für die Biographietragenden im retrospektiven Blick auf ihre Erfahrungen zur Schulzeit sowie zum Schulsport von Relevanz erweisen. Gerade in Hinblick auf den Forschungsstand ist von gesondertem Interesse, ob die in dem Zuge benannten Ordnungen von natio-ethno-kulturel-ler Codierung sind.

- *Welche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen werden innerhalb der biographischen Rekonstruktionen relevant?*

Indem sich die vorliegende Arbeit innerhalb der kritisch-reflexiven Diversitäts- und Migrationsforschung[5] situiert und dabei vor allem die Bearbeitung natio-ethno-kulturell codierter Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zentriert, soll der Auseinandersetzung mit ihnen innerhalb der biographischen Rekonstruktionen ein gesonderter Stellenwert zukommen.

- *Wie bearbeiten die Biographietragenden die natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen?*

Vor allem das Schulfach Sport findet innerhalb des vorliegenden Projekts eine gesonderte Zentrierung. Hierbei steht die Frage im Raum, welchen Stellenwert schulsportliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen innerhalb der biographischen Erfahrungen zur Schulzeit einnehmen und wie sie im Vergleich zu schulischen Ordnungen bearbeitet werden. Entsprechende Kontrastierung ermöglicht einen direkten Vergleich innerhalb des Einzelfalls, wobei die gesamtbiographischen Erfahrungen der Biographietragenden Einzug finden.

- *Welche Unterschiede bestehen in der Bearbeitung von einerseits schulischen und andererseits schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in den einzelnen Biographien?*

[5] Die ‘kritische Migrationsforschung‘ kann als postkoloniale, rassismuskritische Perspektive auf die mit Migrationsphänomenen einhergehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen verstanden werden. Sie verfolgt das Ziel der Veränderung, Verschiebung und des Widerstands gegenüber Zugehörigkeitsordnungen. Einen auf den Bildungskontext bezogenen Ansatz kritischer Migrationsforschung findet sich nachfolgend in Kapitel 3.1.2 – Die Migrationspädagogik – wieder, innerhalb dessen sich das vorliegende Projekt situiert. Weitere Informationen zur kritischen Migrationsforschung finden sich u.a. in *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (Mecheril et al., 2013).

In einem letzten Schritt interessiert, welche Unterschiede in der Bearbeitung der Erfahrungen von einerseits schulischen und andererseits schulsportlichen Zugehörigkeitsordnungen zwischen den einzelnen Biographien bestehen. Diese Subforschungsfrage, welcher im Zuge eines kontrastiven Fallvergleichs nachgegangen werden soll, rückt den Fokus der Analyse stärker auf die Individualität der einzelnen Biographien und der sie Tragenden und hebt erneut die Relevanz eines intersektionalen Blicks auf die Narrationen in den Vordergrund.

- *Welche Unterschiede bestehen in der Bearbeitung schulischer und schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zwischen den einzelnen Biographien?*

Die theoretische Rahmung der Arbeit formiert die reflexive Diversitätsforschung nach Andrea Bührmann (2020b), wobei ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Diversität sowie ein reflexives Vorgehen im Forschungsprozess leitend ist. Ähnlich wie bei Schwendowius (2015) erfolgt auch im vorliegenden Projekt ein Rückgriff auf die zugehörigkeitstheoretischen Überlegungen der Migrationspädagogik (u.a. Mecheril (2004)) und eine Verknüpfung dessen mit dem biographieanalytischen Ansatz. Der Erkenntnisgewinn wird entsprechend realisiert durch den Einsatz narrativer Interviews, wie sie maßgeblich durch Fritz Schütze (1977, 1983) entwickelt wurden. Die Gesprächspartner:innen sind Personen ‘mit Migrationshintergrund‘[6] zwischen 18 – 30 Jahren, die zumindest einen Teil ihrer Schulzeit in Deutschland absolviert haben. Die Auswertung der narrativen Sinnkonstruktionen erfolgt anhand der Narrationsanalyse nach Schütze (1983). Zur Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen wird auf die zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen Paul Mecherils (u.a. 2004) sowie das durch Ivanova (2017) entwickelte Analysewerkzeug zurückgegriffen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 dient zur Annäherung an das Forschungsfeld sowie zur theoretischen Einordnung der Arbeit indessen. Dafür werden zuallererst grundlegende, migrationsspezifische Aspekte und ihre Terminologien aufgegriffen. So erfolgt neben der Thematisierung relevanter

[6] Zur Akquirierung und Beschreibung der Gesprächspartner:innen erfolgt der Rückgriff auf die Fremdzuschreibung ‘Migrationshintergrund‘ sowie der damit verbundenen Definition des Statistischen Bundesamts (2022c). Eine Legitimation und Reflexion zur Terminologie und dessen Adaption wird als notwendig erachtet und erfolgt in den Kapiteln 2.2 und 5.5.

Migrationsprozesse seit dem zweiten Weltkrieg bis in die Gegenwart (Kap. 2.1) eine kritische Betrachtung der Differenzkategorie ‘Migrationshintergrund‘ sowie eine anschließende Reflexion des Paradigmas für die vorliegende Arbeit (Kap. 2.2). Daran schließt eine Einordnung der Arbeit in die reflexive Diversitätsforschung an (Kap. 2.3), wofür bestehende Diversitätsverständnisse zunächst vorgestellt und anschließend in Hinblick auf das vorliegende Forschungsvorhaben reflektiert werden. Der vierte Teil des Theoriekapitels (Kap. 2.4) dient zur Erläuterung des sozialkonstruktivistischen Charakters der Arbeit, indem die Konstruktion von Differenz am Beispiel der ‘Migrationsanderen‘ dargelegt wird. Darüber hinaus dient das Kapitel zur Einführung der zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen, denen mit Blick auf die spätere Analyse eine gesonderte Relevanz zuteil wird.

Kapitel 3 bildet den ‘State of Art‘. Es umfasst den aktuellen empirischen Forschungsstand und ist hinsichtlich der Thematik in zwei Hauptkapitel gegliedert. In Kapitel 3.1 wird zunächst die migrationsbedingte Heterogenität im allgemeinen Schulkontext in seiner Entstehung aufgearbeitet und vor dem Kontext der aktuellen Bildungsbenachteiligung konkretisiert. Zentral dafür ist der Rückblick auf vergangene, bildungspolitische Prozesse (Kap. 3.1.1) sowie die Darstellung der ‘Migrationspädagogik‘ (Kap. 3.1.2) als Resultat einer kritischen Perspektive auf die Interkulturelle Pädagogik. Es folgt eine Erläuterung zum Status der Bildungsverlierer:innen, die eine systematische Zusammenfassung des Begründungsdiskurses impliziert (Kap. 3.1.3). Im zweiten Teil des Kapitels zur empirischen Grundlage der Arbeit (s. Kap. 3.2) erfolgt eine thematische Fokussierung auf den Schulsport, indem die innerhalb sportwissenschaftlicher Fachliteratur kommunizierte Sonderstellung von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport systematisch aufgearbeitet wird (Kap. 3.2.1). Ähnlich wie im vorangehenden Kapitel werden hierbei Lehrer:innen und Schüler:innenforschung gesondert thematisiert (Kap. 3.2.2 und Kap. 3.2.3).

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln alle theoretischen und empirischen Grundlagen eingeführt werden, erfolgt in *Kapitel 4* eine Konkretisierung des Forschungsvorhabens und seiner Relevanz. *Kapitel 5* umfasst die methodologische und methodische Perspektive des Projekts. Nachdem zunächst die Grundlagen der Biographieforschung inklusive seiner Entwicklung erläutert und reflexiv auf das Vorhaben bezogen werden (Kap. 5.1 und Kap. 5.2), folgt im Anschluss die Einführung des konkreten Erhebungsinstruments der narrativen

Interviews (Kap. 5.4) sowie eine Vorstellung der Gesprächspartner:innen (Kap. 5.5). Zu guter Letzt finden sowohl die Auswertungsmethode der Narrationsanalyse (Kap. 5.6) sowie das Vorgehen zur Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen (Kap. 5.7) eine Erläuterung.

Das empirische Kernstück der Arbeit bildet *Kapitel 6*. Dort werden die vier ausgewählten Fälle nacheinander vorgestellt. Jede Falldarstellung besteht aus einer analytischen Abstraktion gemäß Schütze (1983) sowie einer Analyse der Bearbeitung aufgerufener Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Im Anschluss an die einzelnen Darstellungen schließt ein Fallvergleich an, innerhalb dessen der Fokus auf der Oberflächenstruktur (Kap. 6.6.1), den Prozessstrukturen (Kap. 6.6.2) und der Bearbeitung der Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen (Kap. 6.6.3) liegt.

In *Kapitel 7* werden die zentralen Befunde der Arbeit unter Rückbezug auf die theoretischen und empirischen Grundlagen des Projekts diskutiert. Hieran anschließend erfolgt die Reflexion des methodischen Vorgehens. *Kapitel 8* bildet das Fazit des vorliegenden Projekts ab sowie, aufbauend auf der vorangehenden Reflexion, einen Ausblick für zukünftige Forschung.

1.4 „Wer spricht über wen?“ - Reflexion des Standpunkts

Bevor die theoretische Rahmung des Projekts eingeführt werden kann, gilt es, zunächst ein zentrales Dilemma der kritischen Migrationsforschung zu thematisieren. So besteht weitestgehend Konsens darüber, dass ein rein objektiver Erkenntnisgewinn im Rahmen der Migrationsforschung entgegen jeglichem Bestreben unmöglich ist. Da sich das vorliegende Forschungsprojekt inmitten ebendieser situiert, erweist sich eine Reflexion des Standpunkts, bzw. des Feldzugangs als obligatorisch und soll hiernach erfolgen.

Das Sprechen über Minderheiten aus Perspektive der Mehrheits-/Dominanzgesellschaft ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Bereits Ronneberger (1977, S. 12) kritisiert die Legitimationsgrundlage „zu reden und womöglich Empfehlungen [zu äußern] für das Handeln anderer Menschen“, denn es sei ungewiss, ob Analysen und Schlussfolgerungen, die auf den Wertevorstellungen der Mehrheitsgesellschaft beruhen und ohne Einbezug der Betroffenen erfolgen, schlussendlich überhaupt geeignet sind. Auch Griese (1984, S. 52) bemängelt in Zeiten aufstrebender „Ausländerforschung“ die Gefahr der Entmündigung, der Enteignung, „die

endgültige Besitznahme des Fremden, des Anderen, des Abweichenden.“ Auch noch 15 Jahre später beschreibt Paul Mecheril (1999) die vorherrschende Forschungsperspektive im Bereich von Migration und Ethnizität als eine,

> *„die von Mehrheitsangehören in der Tradition ihrer Konzepte und Begriffsapparate auf Minderheitenangehörige gerichtet wird, um die Ergebnisse der Forschungen wiederum einem Mehrheits-Publikum – vor allem Geldgeberinnen und Auftraggebern, sowie Kollegen und Kolleginnen – zu präsentieren.“ (Mecheril, 1999, S. 237).*

Prinzipiell, so präzisiert Mecheril (1999), sei gegen die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft nichts einzuwenden, sofern sie nicht dominiere. Als problematisch verzeichnet er jedoch, dass die Sichtweise der ‘Anderen‘ wie sie durch und zugunsten der ‘Nicht-Anderen‘ konstruiert und bewahrt wird, im Jahr 1999 lediglich ein geringes Forschungsinteresse darstellt.

Unter der Annahme, dass die sozialwissenschaftliche Produktion von Wissen immer von spezifischen sozialen und kulturellen Positionen betrieben wird, misst Mecheril (1999) darüber hinaus dem Ausgangspunkt des Sprechens über ‘Andere‘ eine hohe Bedeutung bei. Als „Moment sozialwissenschaftlicher Profiliertheit“ (Mecheril, 1999, S. 241) verzeichnet er die Fähigkeit eines/einer Forscher:in zur kritischen Auseinandersetzung mit ebenjenen Positionen. Im Gegenzug käme ein Sozialwissenschaftler, der „als kultureller, lingualer, ethnischer oder ‘rassischer‘ Mehrheitsangehöriger“ (Mecheril, 1999, S. 243) über Minderheitenangehörige forscht und dies nicht kritisch reflektiert der, dem Forschungsprozess beiwohnenden, Verantwortung nicht nach. Mecheril (1999, S. 242-243) plädiert daher für das Stellen von Fragen der nachfolgenden Art, sofern die Forscher:innen dem Forschungsgegenstand als Außenseiter:innen gegenüberstehen:

> *„wie kommt das Untersuchungsinteresse zustande, wer gab die Untersuchung in Auftrag, welche Erwartungen knüpfte die Auftraggeberin an die Untersuchungsergebnisse, welches Bild „der Anderen“ liegt der Fragestellung zugrunde, auf welches Verständnis von ‚Wir‘ gründet sie, wer kann von möglichen Untersuchungsergebnissen profitieren und wer nicht, für wen könnte die Untersuchung eine Gefährdung darstellen und warum, welche politischen Interessen bedient die Fragestellung, welche Positionen werden durch die Untersuchungsergebnisse gestärkt, welchen Beitrag leistet die Untersuchung – aufgrund ihrer Begrifflichkeit und theoretischen Anlage, aufgrund ihres Interesses und ihrer Ergebnisse – zur Fundierung des Diskurses über ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ etc.“*

Einen sich dieser Problematik entziehenden Sprecherinnenstandpunkt einzunehmen, versteht auch Rose (2012, 2014a) als utopisch. In Anlehnung an Mecheril (1999) benennt sie hilfreiche Anhaltspunkte zur ‘Schadensbegrenzung‘ im forschenden Sprechen über ‘Andere‘, dabei zentriert sie zur Legitimierung ihres eigenen Forschungsprojekts vorwiegend die Frage nach dem ‘Was‘ und ‘Wie‘ der Erhebung. Wie bereits einleitend thematisiert, situiert sich das vorliegende Projekt innerhalb der (kritischen) Migrationsforschung. Um der damit einhergehenden Verantwortung nachzukommen, soll nachfolgend – in Anlehnung an Mecheril (1999) und Rose (2012) – eine erste Reflexion der Arbeit erfolgen, innerhalb derer auf die genannten Schwerpunkte Bezug genommen wird.

Für die Legitimierung des Projekts ist zunächst ihre Zielsetzung entscheidend. Das Forschungsdesiderat bildet die Rekonstruktion von Schul(sport)biographien und den innerhalb dieser bearbeiteten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Damit wird das Ziel verfolgt, einen Einblick in die subjektive Perspektive von Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ zu ermöglichen und individuelle Bearbeitungen von Differenz- und Ungleichheitserfahrungen vor dem Hintergrund der einzelnen Biographien zu analysieren. Zur Realisierung – der Frage nach dem ‘Wie‘ – wird, wie von Mecheril (1999, S. 256) formuliert, „[d]as objektivierte Sprechen-Über […] ersetzt durch ein Sprechen der Subjekte selbst.“ So werden die Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ im vorliegenden Projekt als Subjekte zur Geltung gebracht, indem ihre Erzählungen und Selbstbeschreibungen zum Ausgangspunkt der Untersuchung werden. Wie auch bei Rose (2014) erfolgt dafür der Rückgriff auf die Erhebungsmethode der ‘narrativen Interviews‘ nach Schütze (1983). Sie bieten den Vorteil, dass die Biographietragenden zu jeder Zeit eigenständig über die Inhalte und ihren Umfang entscheiden. Dies verhindert bestenfalls[7] eine Verfälschung der Ergebnisse, da nicht nur die Selbstbeschreibung der Erfahrungen eigenständig, überwiegend im Monolog erfolgt, sondern zugleich die Relevanzsetzung nicht in den Händen der Interviewerin liegt. Die Ergebnisse, die Sinnkonstruktionen der Erzählenden, werden im Zuge der Arbeit als soziale Realität der Biographietragenden zur Geltung gebracht.

[7] Dausien und Mecheril (2006, S. 159) schreiben Forschenden einen „unhintergehbaren Anteil an der Konstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählungen ihrer Interviewpartner(inne)n“ bei, den es im Anschluss an die Erhebung entsprechend zu reflektieren gilt.

Obgleich die Arbeit zum Ziel hat, den Individuen als Subjekten eine Stimme zu verleihen – und die narrativen Interviews diesen anvisierten Zugang durchaus ermöglichen – erweist sich das ‘Sprechen-über‘ dennoch als unausweichlich, um in bestehende gesamtgesellschaftliche, schulische, schulsportliche und sportliche Diskurse einzuführen. Jedoch kann und wird auch hier in großem Maße ‘Schadensbegrenzung‘ betrieben, indem die Ausführungen über die ‘Anderen‘ nicht nur reproduziert, sondern zugleich stets kritisch reflektiert werden. Als Grundlage für die kontinuierliche Reflexion der Forschungspraxis dient die Situierung des Projekts innerhalb der reflexiven Diversitätsforschung im Sinne Bührmanns (2020b, 2021; 2021a), sodass dem Vorschlag Mecherils (1999) zur Verwendung eines stets reflexiven Forschungsansatzes als Option, Einflüsse auf gesamtgesellschaftliche oder wissenschaftliche Strukturen zu umschreiben und umzuformen, nachgekommen wird.

Zur Erläuterung: Die reflexive Diversitätsforschung nach Andrea Bührmann (2020b) verpflichtet Forschende zur Reflexion des eigenen Forschungsprozesses, unter anderem der dort verwendeten Kriteriologie. Dieser Ansatz steht der positivistischen Diversitätsforschung gegenüber, die bestimmte Differenzkategorien als natürlich gegeben voraussetzt und daher reproduziert. Auch die auf einem kritischen Diversitätsverständnis basierenden Forschungen stoßen aufgrund der (vorwiegend ungewollten) Reproduktionen an ihre Grenzen. Forschende finden sich hier trotz der Adaption einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Diversität zu häufig in einem Dilemma wieder, sich konstituierend aus einerseits der Intention, (re-)produzierte Differenzen zu untersuchen, wodurch sie andererseits meist zwangsläufig reproduziert werden. Der Ansatz reflexiver Diversitätsforschung ermöglicht nun einen optimaleren Zugang zum Feld, indem Diversität weiterhin als Ergebnis sozialer Praxis verstanden wird, darüber hinaus jedoch jeder Forschungsschritt immer auch einen reflexiven Prozess durchläuft. Obgleich auch damit das Problem der Reproduktion von Differenzkategorien und den damit verbundenen Ungleichheiten nicht in Gänze überwunden werden kann, bietet es dennoch die Möglichkeit zur Abmilderung oder sogar zur Minimierung des mit der Forschung zwangsläufig einhergehenden ‘Schadens‘.

Trotz des beschriebenen, auf das Subjekt ausgerichteten Feldzugangs, bleibt ein weiteres, grundlegendes Dilemma (re-)konstruktiver Forschung bestehen. Es lässt sich in zwei Bedingungssträngen der Erhebung beschreiben (Mecheril, 1999): Demnach sind ‘Andere‘

einerseits gezwungen, ihre Artikulierung an die diskursiven Strukturen der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, um vernehmbar zu werden. Andererseits sind sie gezwungen, auf ihre Fremdpositionierung wiederkehrend Bezug zu nehmen, was zu einer Reproduktion ebenjener dominanter Diskurse führt, in die sie verstrickt sind. Auch das vorliegende Projekt kann sich dieser Kritik nicht gänzlich entziehen, da sich die Artikulierung des Problems für einen Ansatz zur Lösung als obligatorisch erweist. Um die Reproduktion der Ungleichheitsstrukturen jedoch möglichst gering zu halten, wurde den Biographietragenden zu jeder Zeit mit einer diversitätssensiblen Haltung begegnet sowie das Thema und Anliegen der Arbeit im Nachgang erläutert. Rückblickend erwies sich darüber hinaus das, an das eigentliche Interview anschließende, eher informellere Nachgespräch von gesonderter Bedeutung, indem es einen Raum für die Nachbereitung der rekonstruierten, überwiegend sensiblen und privaten Inhalte eröffnete.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Migrationsprozesse Deutschlands seit 1949

Deutschland ist eine Migrationsgesellschaft und dabei inzwischen „ethnisch, sprachlich, kulturell und religiös heterogener als je zuvor“ (Peucker, 2012, S. 73). Aktuelle Statistiken zeigen, dass rund jede vierte in Deutschland lebende Person einen ‘Migrationshintergrund’ aufweist und demnach entweder selbst oder mindestens eines ihrer Elternteile nicht in Deutschland geboren ist. Die Anerkennung Deutschlands als Migrationsland gilt inzwischen als unumstritten. Jedoch zeigen Diskurse der Vergangenheit einen langen Prozess der Verdrängung bestehender Migrationsrealitäten und die daraus resultierenden Folgen für die Gesellschaft und ihre Mitglieder. Zum Verständnis des vorliegenden Projekts ist die Kenntnis dieser Migrationsprozesse und die Folgen ihrer Verdrängung essentiell, weshalb sie im Folgenden, beginnend im Nachkriegsdeutschland, vorgestellt werden.

Den Recherchen von Berlinghoff (2018) zufolge befanden sich im Nachkriegsdeutschland rund 10 – 12 Millionen sogenannter ‘Displaced Person‘, eine Gruppierung bestehend aus Überlebenden der Konzentrationslager und Kriegsgefangenschaften, Menschen ohne Besitztümer in zumeist sehr schlechtem gesundheitlichen Zustand. Das Ziel zur Rückführung ausländischer Personen in ihre Herkunftsländer sollte durch die Unterstützung der Alliierten und internationalen Hilfsorganisationen gelingen (Würz, 2014). Viele Osteuropäer:innen verweigerten jedoch eine Rückkehr aus Angst vor den vorherrschenden Machtverhältnissen sowie Bezichtigungen als Kompliz:innen. Das Nachkriegsdeutschland galt als eine ‘Gesellschaft in Bewegung‘ (Berlinghoff, 2018), ausgelöst durch Gewaltmigration, nachkriegliche Gebietsabtretungen und Grenzverschiebungen. Seiner Spaltung im Jahr 1949 resultierte bis zum Bau der Mauer im Jahr 1961 eine Flüchtlingswelle aus der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) (Berlinghoff, 2018).

Auch losgelöst von innerdeutschen Migrationsprozessen etablierte sich Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg zu einem der häufigsten Migrationsziele in Europa. Aufgrund der unausgewogenen Altersstruktur – als Resultat der vielen Kriegstoten – sowie des Ziels des Wiederaufbaus Deutschlands, begann von Seiten der BRD im Jahr 1955 eine aktive Rekrutierung

von Arbeitskräften aus den mediterranen Ländern (Dorn, 2016). Ein erstes Abkommen wurde mit Italien (1955) beschlossen, im Anschluss folgte Spanien (1960), Griechenland (1960), die Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020; Mehrländer, 1984). Die Arbeitsmigration erreichte im Jahr 1973 aufgrund des Ölpreisschocks und der wirtschaftlichen Rezession ihren Höhepunkt. Es folgte ein Anwerbestopp für unterschiedliche, überwiegend nicht-westeuropäische Nationalitäten (Berlinghoff, 2018; Dorn, 2016), wodurch die Zahl ausländischer Arbeitnehmer:innen zwar sank, die Geburtenraten und der Nachzug ausländischer Familienmitglieder jedoch wiederum anstieg (Akpinar et al., 1983). Die Aufenthaltsdauer von Gastarbeitenden war zu dieser Zeit durch das sogenannte 'Rotationsprinzip' begrenzt, dennoch siedelten sich viele von ihnen gänzlich in der BRD an. Auch die DDR warb aktiv um Arbeitskräfte aus dem Ausland und schloss Abkommen mit Polen (1963) und Ungarn (1967) (Rabenschlag, 2016). Während des Anwerbestopps der BRD schloss die DDR weitere Verträge mit Algerien (1974), Kuba (1975), Mosambik (1979), Vietnam (1980 und Angola (1984) (Rabenschlag, 2016), wodurch sich die Zahl der Gastarbeitenden bis Ende des Jahrzehnts mehr als verzehnfachte.

Neben der Migration durch Gastarbeitende und ihrer Familien war Deutschland Anfang der 1980-er Jahre das Ziel vieler Asylsuchenden aus europäischen und außereuropäischen Krisengebieten. Die Zahl der Asylanträge verdoppelte sich im Jahr 1980, worauf die deutsche Regierung mit 'Begrenzungsmaßnahmen'[8] reagierte. Die 'Abwehrphase' dauerte über zwei Jahrzehnte und ließ den einstigen Fokus der Integration von Gastarbeitenden und ihrer Familien in den Hintergrund rücken (Geißler, 2016). Bis zum Jahr 1987 erreichten dennoch rund 1,5 Millionen Aussiedler:innen die BRD, überwiegend aus Polen und Rumänien. Die Zahl stieg nach der politischen Öffnung der Union der Sozialistischen Sowjetrepublik (UdSSR) und dem Ende des kalten Krieges stark an. Seitdem migrierten ca. drei Millionen Aussiedler:innen (überwiegend aus der ehem. UdSSR und Nachfolgestaaten) in die BRD. Im Jahr 1992

[8] Etwa im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und der FDP hieß es 1982, es seien „alle humanitär vertretbaren Maßnahmen zu ergreifen, um den Zuzug von Ausländern zu unterbinden" (Oltmer, 2016, S. 1).

erreichte die Anzahl der Asylanträge in Deutschland zeitweilig einen neuen Höhepunkt (Geißler, 2016).

Die Stimmung innerhalb der Gesellschaft wurde problematisch, zunächst aufgrund des entstehenden Ungleichgewichts zwischen zuwandernden Personen und einem Mangel an Beschäftigungsmöglichkeiten. Die politische Reaktion zur Besänftigung der Bevölkerung äußerte sich in Verleugnung der bestehenden Migrationsrealität: ‚Deutschland ist kein Einwanderungsland!' - lautet die Formulierung innerhalb der durch Bund und Länder am 15. Dezember 1977 festgelegten Einbürgerungsrichtlinien[9] (Fachkommission Integrationsfähigkeit, 2020). Auch innerhalb des Koalitionsvertrags von CDU/CSU und der FDP aus dem Jahr 1982 wird die Formulierung repetiert (Oltmer, 2016). Seither findet sie vielerseits Kritik, so versteht etwa Oltmer (2016, S. 1) die Aussage als „Absichtserklärung", um das Image eines Deutschlands zu schaffen, in dem ohne nennenswerte Einwanderung auch keine Pflicht zur Diskussion besteht.

Aus der Verdrängung der Migrationsrealität, so Mecheril (2005), folgte das Ausbleiben politischer Reaktionen auf migrationsbedingte Heterogenität in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft. Geißler (2016, S. 366) resümiert, dass die Politik auf Bundes- und Landesebene „zu sehr mit der Begrenzung und Abwehr befasst [war]", sodass versäumt wurde, „ein durchdachtes Konzept zur Eingliederung der Migrantinnen und Migranten zu entwickeln und der deutschen Bevölkerung bei der Bewältigung der Integrationsprobleme zu helfen." Ebendiesem Umstand resultierte schließlich, dass Migrant:innen häufig untere Gesellschaftsschichten einnahmen und von Armut betroffen waren.[10]

Basierend auf Unsicherheit und Abwehr gegenüber dem Unbekannten etablierte sich zu jener Zeit innerhalb der Mehrheitsgesellschaft ein Image der ‘fremden Anderen'. Es festigte sich

[9] Es handelt sich hierbei um die Einbürgerungsrichtlinien vom 15. Dezember 1977 (Nr. 2.3), nachzulesen im Gemeinsamen Materialblatt (1978, S. 16), zit. nach Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020)

[10] Neben finanziellen Aspekten bedeutete das lange Ausbleiben von politischen Reaktionen auf die bestehende Migrationsrealität für die betroffenen Zugewanderten auch auf persönlicher und emotionaler Ebene weitreichende Folgen. Kizilocak (2011) schreibt von negativen Einflüssen auf das Zugehörigkeitsgefühl und die Identität der Zugewanderten, aufgrund dessen sie nicht als legitimer und gleichberechtigter Teil der Gesellschaft anerkannt werden.

eine Negativperspektive, die Migration unter anderem mit Armut, Kriminalität und Bedrohung in Verbindung brachte. In einer Untersuchung von Ahlheim und Heger (1999), als Beispiel, äußerten etwa ein Drittel der Befragten eine ablehnende Haltung gegenüber Eingewanderten. Als Begründung wurde eine Belastung des sozialen Netzes, ein Mangel an Arbeitsplätzen und eine hohe Kriminalitätsrate genannt. Darüber hinaus wurden Forderungen zur Integration laut, die auf eine Assimilation zur normativen Rahmung der Mehrheitsgesellschaft, der kollektiven Identität, abzielten.

„Unten wuchs die Angst vor Fremden, oben wuchs die Angst der Regierenden vor den Wählern", so fasst Öger (2011, S. 1) die sich bedingenden Komponenten der zu jener Zeit bestehenden Problematik zusammen. Deutschland fehlte „eine in sich geschlossene, überzeugende und dem Volk realistisch und ehrlich vermittelte, transparente Zuwanderungs- und Integrationspolitik" (Öger, 2011, S. 1), führt er fort. Erst mit Beginn des 21. Jahrhunderts trat schließlich eine politische Veränderung in Kraft, initiiert durch den ehemaligen SPD-Politiker – und im Anschluss deutschen Bundeskanzler – Gerhard Schröder[11]. Er versprach eine entschlossene Politik der Integration, anhand derer das 'Ausländerproblem' entschärft werden sollte (Dorn, 2016). Schröder richtete den Fokus u.a. auf die Qualifikationen der Eingewanderten, etwa über die Erfassung von Punktesystemen zur Kanalisierung von Sprachkenntnissen und Qualifikationsständen. Hieraus resultierte jedoch recht bald eine kritische Debatte über die Erwünschtheit von bestimmten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten. Aufgrund der zumeist geringqualifizierten Gastarbeitenden aus der Türkei und den darüber hinaus vermehrt auftretenden Problemen der Einfindung ihrer Nachkommen in die Gesellschaft – wohlgemerkt ohne entsprechende Integrationskonzepte Deutschlands – fand sich vor allem der Islam zu dieser Zeit in einem negativen[12] Licht postiert (Dorn, 2016).

[11] Spätestens seit dem Abschlussbericht der Expert:innengruppe zur Zuwanderung, initiiert durch Gerhard Schröder, steht fest: Die Aussage, Deutschland sei kein Einwanderungsland ist unhaltbar geworden (Berschin, 2001). Später durch einen Vertreter der Grünen als 'grandioseste Lebenslüge der CDU' tituliert, ist die Migrationsrealität inzwischen nicht mehr zu verkennen (Berschin, 2001).

[12] Die Haltung vieler nicht-islamischer Menschen zum Islam war zu dieser Zeit auch aufgrund anderer Aspekte, etwa dem terroristischen Anschlag des 1. September 2001, negativ beeinflusst.

Auch über den zeitweiligen Höhepunkt der Asylanträge im Jahr 1992 hinaus charakterisiert sich Deutschland bis heute als Zufluchtsland für flüchtige Menschen aus aller Welt, die aufgrund von Kriegen (z.B. in Syrien, Irak, Afghanistan oder der Ukraine), Armut oder Perspektivlosigkeit ihre Heimat verlassen. Zur Übersicht über die Entwicklung der Fluchtbewegungen nach Deutschland wird in der nachfolgenden Abbildung 1 die Anzahl der Asylanträge für den Zeitraum von 1992 – 2022 auf Grundlage der aktuellen Daten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge dargestellt.

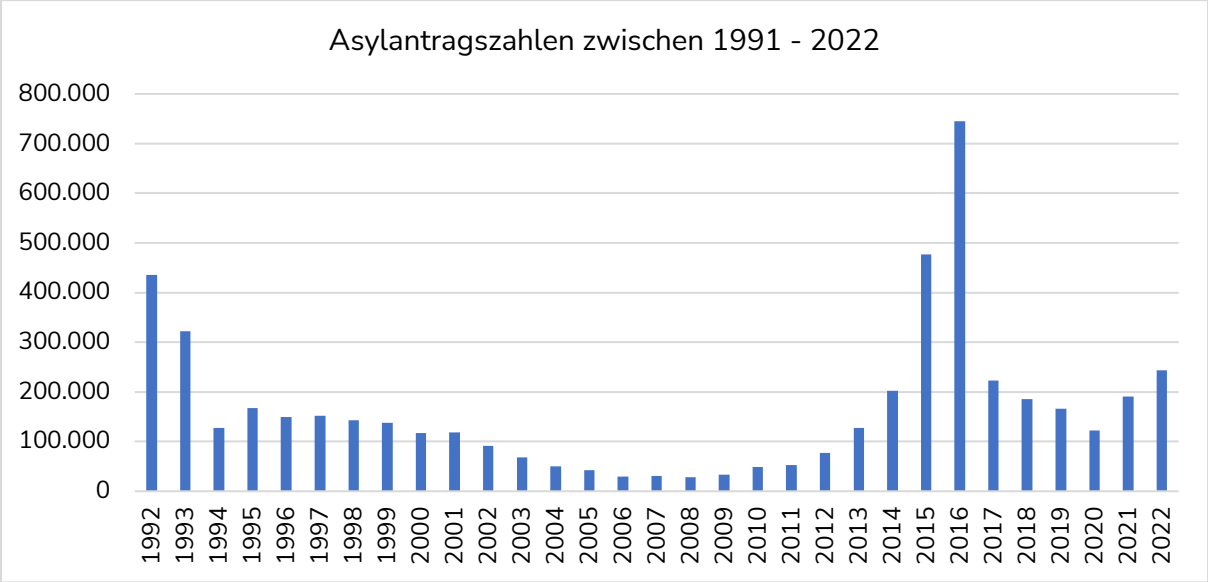

Abbildung 1: Entwicklung der jährlichen Asylantragszahlen in Deutschland seit 1995, eigene Darstellung - erstellt auf Grundlage der Zahlen des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022, 2023).

Nachdem die Anzahl der Asylanträge innerhalb Deutschlands seit 1997 zunächst stetig sank (s. Abbildung 1), verzeichnet das Statistische Bundesamt in den Jahren 2010 und 2011 erstmalig seit der Jahrhundertwende einen Zuwachs, vorwiegend durch Geflüchtete aus Afghanistan und dem Irak. Im selben Jahr begannen auch in Syrien die Auseinandersetzungen gewaltsamer zu werden, was eine bis heute andauernde Flüchtlingskrise – laut der UNO (2022, S. o.S.) „die größte Flüchtlingskrise weltweit“ – zur Folge hatte. Diese Entwicklung zeichnet sich in den folgenden Jahren auch über die Grenzen Deutschlands hinaus ab. Vor allem in den Jahren 2014 und 2015 dokumentiert sich innerhalb Europas ein rapider Anstieg der Flüchtlingsbewegungen. Während sich die Zahl Geflüchteter im Jahr 2014 zunächst auf 282.000 Menschen verdoppelte, schätzt Frontex sie für das Jahr 2015 auf rund eine Million (Luft,

2016). Von den weltweit rund zwei Millionen Anträgen auf Asyl wurden knapp ein Viertel in Deutschland gestellt, ein Anstieg zum Vorjahr um rund 135 Prozent (BMI, 2016; Luft, 2016; Ottersbach, 2018).

Nachdem die Asylantragszahlen im Anschluss bis zum Jahr 2020 stetig abnahmen, wird erst seit 2021 ein erneuter Zuwachs verzeichnet. Dabei stammt der Großteil der beantragenden Menschen aus Syrien und Eritrea (Mediendienst Integration, 2022). Aufgrund des Anfang 2022 begonnenen Kriegsgeschehens in der Ukraine ist die Anzahl schutzsuchender Ukrainer:innen in Deutschland bis September 2022 mit 929.000 Personen um das sechsfache gestiegen (Statistisches Bundesamt, 2022a). Die Anzahl der Asylanträge für das Jahr 2022 betrug in Summe rund 244.132 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023).

Die aufgeführten Zahlen, sowohl Arbeits- als auch Fluchtmigration einbeziehend, geben zu verstehen, dass Migrationsprozesse nicht nur in großem Maße vorhanden, sondern zugleich vielfältig sind und vor allem in enger Abhängigkeit zu politischen Entscheidungsträger:innen und Machthaber:innen stehen. Dies macht sie einerseits wenig berechenbar und verspricht andererseits eine Kontinuität. Der Einblick in die vergangenen und auch in die anhaltenden Migrationsprozesse ermöglicht darüber hinaus ein Verständnis für das Problemfeld, innerhalb dessen sich das vorliegende Projekt situiert. Denn obgleich mittlerweile auf politischer Ebene weitestgehend Konsens darüber besteht, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, das sich inzwischen zu einer multikulturellen Migrationsgesellschaft etabliert hat, zeichnen sich die Folgen der Verdrängung, sowohl gesamtgesellschaftlich, aber auch explizit auf den Bildungskontext bezogen, bis heute ab. Bevor dies nun in Kapitel 3.1 weitere Ausführlichkeit finden soll, gilt es im Nachfolgenden zunächst die theoretischen Grundlagen des vorliegenden Projekts abzustecken. Dazu zählt eine im nächsten Schritt erfolgende Annäherung an die Zielgruppe, die eine kritische Betrachtung der Fremdzuschreibung ‘Migrationshintergrund‘ sowie einer daran anschließenden Reflexion des Paradigmas für die vorliegenden Arbeit impliziert.

2.2 Der ’Migrationshintergrund’ – eine kritische Betrachtung

Die Bezeichnung ‘Migrationshintergrund’ entwickelte sich in den letzten Jahren zum Status einer umstrittenen Fremdzuschreibung. Verwendung fand sie als Gruppenkonstruktion

zuallererst in einem Kinder- und Jugendbericht im Jahr 1998. Dort wird sie, ohne genauere Definition, als Differenzkategorie verzeichnet und synonym zu ‘Aussiedlerkindern‘ oder ‘Kindern ausländischer Herkunft‘ verwendet[13]. Als Beschreibung der Lebenssituation ebendieser Kinder ‘mit Migrationshintergrund‘ wird auf die Eltern verwiesen, die „in anderen kulturellen Verhältnissen aufgewachsen sind als die traditionell deutschen.“ (Deutscher Bundestag, 1998, S. 11). Eine konkretere Definition erschien dann im Rahmen der ersten deutschen PISA-Studie, publiziert im Jahr 2000. Hergeleitet wird der ’Migrationshintergrund’ dort aus dem Geburtsort der Eltern oder des Kindes, bzw. aus ihrem Einwanderungszeitpunkt. Fünf Jahre später erfolgte eine Hinzunahme des Themenkomplexes ‘Migration und Integration‘ sowie die darin vorgenommene Unterscheidung zwischen Menschen ‘mit und ohne Migrationshintergrund‘ im Mikrozensus. Begründet wurde die Ergänzung mit der geringen Aussagekraft der bisherigen Unterscheidung – zwischen Deutschen und Ausländer:innen – aufgrund der inzwischen hohen Anzahl an (Spät-)Aussiedler:innen in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2022c). Darüber hinaus sollte die Kategorie ‘Migrationshintergrund‘ den Blick auf die in Deutschland geborenen Nachkommen eröffnen.

Inzwischen erfolgt die Verwendung des ‘Migrationshintergrunds‘ in unterschiedlichen Kontexten und unterschiedlicher Operationalisierung. Zumeist – wenigstens auf politischer Ebene – findet ein Rückgriff auf die Definition des Statistischen Bundesamts (2022b, 2022c, 2022d) statt. Demzufolge hat eine Person einen ‘Migrationshintergrund‘ „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt, 2022c, S. o.S.). Im Einzelnen umfasst dies folgende Personengruppen:

1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer:innen,
2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte,
3. (Spät-)Aussiedler:innen,
4. Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben,

[13] Die Einführung des ‘Migrationshintergrunds‘ durch Ursula Boos-Nünning im Rahmen des deutschen Kinder- und Jugendberichts 1998 beschreiben Knappik & Mecheril (2018) als kritische Absicht, da die zuvor verwendeten Bezeichnungen ‘Staatsbürger:innen‘ und ‘Ausländer:innen‘ die bestehende migrationsgesellschaftliche Realität nicht erfassten.

5. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen (Statistisches Bundesamt, 2022c, 2022d).

Darüber hinaus wird anhand des Migrationsstatus in weitere Subkategorien differenziert. Während der 'Migrationshintergrund' erster Generation eine eigens erlebte Migrationserfahrung beschreibt, gilt als Migrant:in zweiter Generation, wer selbst mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wird, jedoch zumindest eines der Elternteile eine Migrationserfahrung aufweist.

Mit Blick auf diese Definition ist anzunehmen, dass die Kategorie 'Migrationshintergrund' lediglich eine spezifische Form räumlicher Mobilität erfasst. Im Gegenteil ist die Bezeichnung wie auch sein Vorgänger 'Ausländer:in' in den letzten Jahrzehnten vermehrt in die Kritik[14] geraten, teilweise bis hin zur gänzlichen Ablehnung des Begriffs. Die Ablehnung hat vielfältige Gründe, die aufgrund der Adaption der Terminologie im vorliegenden Projekt im Folgenden Thematisierung finden sollen. Dabei wird – wie durch die die Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020) empfohlen – eine Unterscheidung zwischen analytischen und normativen Gesichtspunkten vorgenommen.

Auf analytischer Ebene erscheint zunächst die Definition des 'Migrationshintergrunds' aufgrund der Exklusion zweier Bevölkerungsgruppen – die Zugewanderten zwischen 1950 und 1960 und die DDR-Geflüchteten nach der Wende im Jahr 1990 – problematisch. Die Begründung zur Exklusion liegt in der vermeintlichen Integrationsfähigkeit jener zugewanderten Individuen. So sollen nach Angabe des Statistischen Bundesamts (2017, S. 4) lediglich jene 'mit Migrationshintergrund' betitelt werden, „bei denen sich zumindest grundsätzlich ein Integrationsbedarf feststellen lässt." Im Umkehrschluss führt die Begründung zu einer – durchaus problematischen – Zuschreibung mangelnder Integration all jener, die dennoch im Sinne der Definition als Personen 'mit Migrationshintergrund' bezeichnet werden.

Kritisch betrachtet werden muss die Kategorie darüber hinaus aufgrund der ihr ursprünglich zugrundeliegenden Intention: der Einbezug der in Deutschland geborenen Nachkommen. Als problematisch erweist sich in dem Zusammenhang einerseits, dass der

[14] Für detaillierte Ausführungen zum Diskurs um den 'Ausländer'-Begriff siehe u.a. Roth (2002)

'Migrationshintergrund' aufgrund seiner begrifflichen Zusammensetzung zu tatsächlich vorhandener Migration fehlleitet, in Deutschland geborene Nachkommen jedoch zumeist keine eigene Migrationserfahrung aufweisen. Andererseits kritisiert die Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020, S. 220) die Definition für die Vermischung von Staatsangehörigkeit und Migrationserfahrung. Dabei würde die Gruppe derer 'mit Migrationshintergrund' und ohne eigene Migrationserfahrung „ein nicht weiter differenziertes Konglomerat von Menschen [darstellen], bei denen die Einwanderung der Vorfahren in der Generationenfolge unterschiedlich weit zurückliegt."

Wie bei den meisten anderen Differenzkategorien auch (s. Kap. 2.4.1), erfolgt die Zuschreibung des 'Migrationshintergrunds' dichotom. Dies hat zur Folge, dass ihre Vielschichtigkeit nicht sichtbar wird, sondern stattdessen die Besonderheiten einzelner nationaler, ethnischer oder religiöser Gruppen innerhalb der „superdiversen Großgruppe" (El-Mafaalani, 2017, S. 472) verdeckt werden. Auch für den Forschungskontext ist diese Uneindeutigkeit insofern problematisch, als dass sie – insbesondere in quantitativen Forschungsansätzen – zu fehlerhaften Verallgemeinerungen führen kann. Knappik und Mecheril (2018, S. 174) kritisieren die Ambiguität am Beispiel des Diskurses zur Bildungsbenachteiligung:

> *„Die Gruppe, die durch die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund' konstruiert wird, ist so heterogen, dass dieses Merkmal keinen Rückschluss auf die tatsächliche Bildungsbiografie und die Sprachkenntnisse der Gruppenangehörigen zulässt."*

Während Schwendowius (2015) auf die innerhalb der primär quantitativ ausgerichteten Studierendenforschung vorgenommenen Binnenunterscheidungen innerhalb der Kategorie verweist, kritisieren Feuchter und Janetzko (2018), dass zusätzlich verwendete Differenzgruppen lediglich Untergruppierungen konstruieren und neben der Unterscheidung auch die Reduzierung von Individuen auf diese zugeschriebene Untergruppe festigen.

Da das vorliegende Projekt unter anderem die bildungsbezogene Ungleichheit sowie Diskriminierungserfahrungen im Kontext Schule zentriert und die Verwendung der Bezeichnung 'Migrationshintergrund' in dem Zusammenhang durchaus kritisch rezipiert wird, gilt es nachfolgend, auch ebendiese themenspezifische Kritik zum Begriff einzubeziehen. Etwa die Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020) moniert, dass das Konzept

'Migrationshintergrund' das Ziel zur Erklärung von Ungleichheiten verfehle und ihm stattdessen das Potential innewohne, diese noch zu verschlechtern. Auch zur Messung von Diskriminierung wird es mitsamt der Art seiner Verwendung von Daten über Geburtsort und Staatsangehörigkeit als ungeeignet erachtet (Supik, 2017). So beschreibt etwa El-Mafaalani (2017, S. 473) am Beispiel des Ausschlusses von Minderheitenangehörigen 'ohne Migrationshintergrund', dass Kategorisierungen, Abwertung und Ausgrenzung „nicht allein aufgrund der Kriterien, die einen Migrationshintergrund definieren, sondern insbesondere vor dem Hintergrund der nationalen Herkunft, der Ethnizität, der Religion, des Aussehens und der (fließenden) Deutschkenntnisse" entstehen. Auch in anderen Bereichen, etwa der Sozialberichterstattung (z.B. im Bildungsbereich) oder der deutschen amtlichen Statistik, wird inzwischen ein Verzicht der Kategorisierung 'Migrationshintergrund' erwogen (Fachkommission Integrationsfähigkeit, 2020; Supik, 2017). Was dies für die Untersuchung des vorliegenden Projekts bedeutet kann erst im nachfolgenden Kapitel aufgegriffen werden. Zuvor gilt es auch, die normative Kritik zu thematisieren, die sich der 'Migrationshintergrund' neben der analytischen zu stellen hat.

„Die Bezeichnungspraxis ‚Migrationshintergrund' greift mithin nicht nur zu kurz, sie greift auch um sich", formulieren Knappik und Mecheril (2018, S. 171) den Übergang von der Kritik am wissenschaftlichen Gebrauch des Begriffs hin zu seinen Auswirkungen auf die soziale und individuelle Wirklichkeit. Bei der, innerhalb Deutschlands inzwischen gängig adaptierten, Differenzkategorie handelt es sich um eine „vordefinierte Fremdzuschreibung [...], die von den Betroffenen vielfach abgelehnt und als Ausgrenzungsformel verstanden wird" (El-Mafaalani, 2017, S. 473). Mit ihr gehen Machtwirkungen einher, die weitreichenden Einfluss und Folgen für die Bezeichneten haben. Denn wie auch zuvor dem 'Ausländerbegriff' (Hamburger et al., 1984), wohnt dem 'Migrationshintergrund' ein negativ behaftetes Stigma inne, unter anderem bedingt durch die bereits dargelegte politische Handhabe sowie mediale Darstellungen. Bezogen auf den Themenbereich des vorliegenden Projekts kann Entsprechendes exemplarisch an der einleitend thematisierten, innerhalb der Bildungsforschung seit Jahrzehnten bearbeiteten Frage, wie Bildungsdefizite von Personen 'mit Migrationshintergrund' ausgeglichen werden können, aufgezeigt werden. Denn als Folge dieser defizitorientierten Haltung

etablierte sich das Image eines defizitären Wesens – ‘mit Migrationshintergrund‘ (Knappik & Mecheril, 2018).

Obgleich der Begriff ursprünglich für den Forschungszweck etabliert wurde, findet er inzwischen auch in alltäglicher Kommunikation Verwendung. Diese beschreibt El-Mafaalani (2017, S. 473) als „skurril“, da sie häufig in Unkenntlichkeit seiner Definition für die Bezeichnung von Menschen verwendet wird, die ‘sehr fremd‘ aussehen, nicht aber für Dän:innen oder Französ:innen[15]. An dieser Stelle kommt die ‘migrantische Markierung‘ ins Spiel, sie soll innerhalb der hieran anschließenden Reflexion weitere Thematisierung finden.

Reflexion und Adaption im vorliegenden Projekt

Unter der Annahme, dass ein jeder Forschungsansatz, in dem die Fremdzuschreibung ‘Migrationshintergrund’ unreflektiert verwendet wird, Gefahr läuft, ebenjene negative Implikationen zu (re-)produzieren, wird der nachfolgende kritisch-reflexiv Umgang mit der Terminologie als Notwendigkeit verstanden. Zur Erinnerung: Das vorliegende Projekt zielt auf die Analyse von Bearbeitungen schulischer und schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien. Dabei ist die Perspektive intersektional und somit offen für unterschiedlichste Ordnungen sowie Konzepte der Zugehörigkeit, sodass die obige themenbezogene Kritik El-Mafaalanis (2017) an der Reduzierung auf Kriterien, die einen ‘Migrationshintergrund‘ definieren, intentional umgangen wird. Stattdessen erfolgt im Fall einer Kategorisierung, exemplarisch die Hervorbringung als ‘natio-ethno-kulturell Andere:r‘, ein Einbezug all jener Aspekte, die die Biographietragenden im Zusammenhang mit ihrer Narration rekonstruieren.

In diesem Kontext relevant wird die Terminologie ‘Migrationsandere‘, ein Kunstwort, das Paul Mecheril (1999, 2004) im Rahmen seines migrationspädagogischen Konzepts einführt. Anders als der ‘Migrationshintergrund‘ soll sie nicht in erster Linie den Zweck einer

[15] Die hier vorgenommenen Reproduktion soll nicht unreflektiert verbleiben: Es ist anzunehmen, dass El-Mafaalani (2017, S. 473) auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten „Dänen oder Franzosen“ zurückgreift, da sie - anders als andere natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten – zumeist nicht mit einem ‘sichtbaren Migrationshintergrund‘ assoziiert werden. Seine Aussage soll genau diese, auf der an optischen Merkmalen einer Person festgemachten Zuschreibung des ‘Migrationshintergrunds‘ kritisieren.

Kategorisierung erfüllen, sondern stattdessen Verwendung finden, wenn auf Grundlage natio-ethno-kultureller Differenzen von (konstruierten) Anderen gesprochen wird. 'Natio-ethno-kulturell' beschreibt dabei eine wechselseitige Verwiesenheit der Kategorien 'Nation', 'Ethnizität' und 'Kultur' und kritisiert eine sowohl formale als auch materielle Verschwommenheit und Uneindeutigkeit der Begriffe (Karakaşoğlu et al., 2019). Mecheril (2014) verweist in dem Zusammenhang vor allem auf Bezeichnungspraktiken wie 'deutsch', 'türkisch' oder 'japanisch', die einerseits politische Verwendung finden, jedoch andererseits Raum lassen für Imaginationen, Unterstellungen und grobe Zuschreibungen (Ivanova, 2020; Mecheril, 2014). Die Bezeichnung 'Migrationsandere' soll nun an genau dieser Definitionsproblematik ansetzen, indem sie einerseits zum Ausdruck bringt, dass oftmals eine pauschalisierenden Zuschreibungen zu Personengruppen Migrant:innen/nicht-Migrant:innen vorgenommen werden, mit dem Ziel, die Ordnung der Mehrheitsgesellschaft zu festigen. Andererseits hebt sie hervor, dass ebendiese Festzuschreibungen konstruiert und relational sind (Mecheril et al., 2010).

Zurück zum vorliegenden Projekt, in dem subjektive Migrationsbiographien unter migrationspädagogischer Perspektive rekonstruiert werden, findet das kritische Konzept der 'Migrationsanderen' zwar durchweg Verwendung, eine gänzliche Abkehr vom 'Migrationshintergrund' ermöglicht es jedoch nicht. Dieser Umstand begründet sich durch den dekonstruktivistischen Charakter des Projekts. Demnach erfolgt die Reproduktion des Begriffs als 'Mittel zum Zweck', mit dem Ziel der Destabilisierung der Kategorie und ihrer Wirkungsmächtigkeit. Seine Verwendung findet sich hierbei einerseits in der Darstellung des empirischen Hintergrunds. Andererseits, da der 'Migrationshintergrund' eine gesellschaftlich anerkannte Kategorisierung darstellt, erfolgt seine Adaption im vorliegenden Projekt zur Rekrutierung der Gesprächspartner:innen. Um der, mit dem Begriff einhergehenden, Verantwortung über die Intention zum Dekonstruktivismus hinaus gerecht zu werden, erfolgt in beiden Fällen eine erneute, in dem Fall spezifische reflexive, Auseinandersetzung innerhalb der entsprechenden Kapitel (s. Kap. 3 und 5.5). Darüber hinaus wird der 'Migrationshintergrund' in seiner nachfolgenden Verwendung stets mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet, um die kritische Haltung zur Reproduktion der Terminologie hervorzuheben.

Neben der Verwendung der Begrifflichkeiten ‘Migrationsandere‘ und ‘Migrationshintergrund‘ zur Beschreibung spezifischer Personengruppen, bedient sich das vorliegende Projekt darüber hinaus der Bezeichnung der ‘migrantischen Markierung‘. Vorwiegend in rassismuskritischen Kontexten verwendet, ermöglicht sie die Beschreibung äußerer Merkmale eines Individuums, u.a. phänotypischer Eigenschaften, wie die Haut-, Haar- oder Augenfarbe sowie den Namen oder Akzent, aufgrund derer sie für migrantisierte Individuen gehalten werden.[16]

Sowohl die obig formulierte Kritik, als auch deren Reflexion und Adaption summiert, offenbart sich die Terminologie ‘Migrationshintergrund‘ als eine aus rassismuskritischer Perspektive höchst kritisierte Fremdzuschreibung, dessen Adaption im vorliegenden Projekt sich durch seine Intention legitimiert. Zur Realisierung der dekonstruktivistischen Forschungsperspektive erfolgt darüber hinaus ein Rückgriff auf zwei, überwiegend in rassismuskritischen Kontexten verwendete, Terminologien – ‘Migrationsandere‘ und ‘migrantisch markiert‘ – zur alternativen Beschreibung von Personengruppen im Forschungsprozess. Nachdem dem Definitionsdilemma damit seine notwendige Reflexion zuteil wurde, soll nachfolgend die theoretische Rahmung des Projekts, die reflexive Diversitätsforschung, Erläuterung finden.

2.3 Reflexive Diversitätsforschung als Rahmung des Projekts

Hergeleitet vom lateinischen ‘diversitas‘ verweist der Begriff ‘Diversität‘ auf eine Vielfalt und wird dabei häufig synonym zum Begriff ‘Heterogenität‘ verwendet. Seine englische Übersetzung ‘diversity‘ evolvierte im Zuge der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre, im Kampf gegen Rassismus und Benachteiligung unterschiedlicher Personengruppen (Leontiy & Schulz, 2020). „Heterogenität ist in Mode“ – fassen Mecheril und Vorrink (2018, S. 26) die Entwicklungen zum Heterogenitätsbegriff der vergangenen 15 Jahre zusammen. Auch innerhalb der Forschung, ob Kultur-, Sozial- oder Geisteswissenschaften, sind ‘Heterogenität‘ und ‘Diversität‘ zu inzwischen forschungsleitenden Paradigmen evolviert. Als Diversitätsforschung kann ein Ansatz verstanden werden, der Problematisierungspraxen von Differenzen und Diversifizierung sowie ihr intersektionales Zusammenspiel aufgreift und diesem

[16] Trotz eingehender Recherche konnte der Ursprung sowie eine Definition zur Bezeichnung ‘migrantisch markiert‘ nicht ausgemacht werden. Dennoch findet sich seine Verwendung vielfach, vorwiegend innerhalb rassismuskritischer Lektüre.

nachgeht (Bührmann, 2019). Dabei wird die Richtung und der Fokus der Forschung vom jeweiligen Diversitätsverständnis bestimmt.

Das vorliegende Projekt ist innerhalb der reflexiven Diversitätsforschung verortet, wie sie maßgeblich durch Andrea Bührmann (2016, 2019, 2020a, 2020b, 2021) bestimmt und eingeführt wurde. Insgesamt stellten sich innerhalb der letzten Jahrzehnte drei zentrale Diversitätsverständnisse heraus, die sich in ihrer zugrundeliegenden Ontologie, dem Forschungsfokus und der Perspektive unterscheiden. Es handelt sich hierbei um das positivistische, das kritische und das reflexive Diversitätsverständnis. Zur Übersicht werden sie mitsamt ihren Bestimmungsmomenten in der nachfolgenden Abbildung 2 visualisiert.

Diversitäts-verständnisse	**Ontologie**	**Fokus**	**Perspektive**
Positivistisches Diversitätsverständnis	Strikt normalisierende Essentialisierung von Diversität und ihren Dimensionen: Diversität = positiv gegebenes Datum	Fokussierende Dekontextualisierung: Fokussierung auf Diskriminierte	Homogenisierende Stereotypisierung: Orientierung an Stereotypen
Kritisches Diversitätsverständnis	Prozessualisierung von Diversität und ihren Dimensionen: Diversität = Ergebnis sozialer Praktiken	Relationale Kontextualisierung: Relationen zwischen Diskriminierten und Personen in hegemonialen Positionen	Anti-diskriminatorische Perspektive: Gegen Stereotype und anti-diskriminatorische Haltung
Reflexives Diversitätsverständnis	Reflexives Provisorisch-Stellen von Diversität und ihren Dimensionen: Diversität = positiv gegebenes Datum und Ergebnis sozialer Praktiken	Reflexive Kontextualisierung	Explizite Reflexion der eigenen Kriteriologie

Abbildung 2: Bestimmungsmomente verschiedener Diversitätsmomente nach Bührmann (2020b, S. 50).

Das ‘positivistische Diversitätsverständnis‘ setzt Diversität als natürlich gegeben voraus. Typisch für diese Form der Diversitätsforschung sind Untersuchungen zum ökonomischen Nutzen unterschiedlicher Diversity-Management-Konzepte. Maßgeblich reproduziert und weiterentwickelt wurde der Ansatz durch Gardenswartz und Rowe (2002) und ihr mittlerweile vielfach adaptiertes ‘Four Layers of Diversity‘-Modell‘. Zum Zweck eines Diversity-

Management-Trainings entworfen, unterscheidet das Modell neben der Persönlichkeit des Menschen zwischen drei Dimensionen: die innere, die äußere und die organisationale. Die innere Dimension, z.B. das Alter oder das Geschlecht, wird als unveränderbar formuliert, wohingegen die äußere Dimension, z.B. die Religion oder schulische Ausbildung eines Individuums, als durchaus veränderbar eingestuft wird. Die letzte Kategorie, die organisationale Dimension, bezieht sich wiederum auf die Arbeitstätigkeit des Individuums innerhalb der Organisation/Firma. Anders als Gardenswartz und Rowe (2002), die ihr Konzept auf den Einsatz in Unternehmen beziehen, wird in anderen positivistischen Ansätzen, die eher im Zentrum der Bildungs- und Hochschulforschung zu verorten sind, zwischen sichtbaren und weniger oder nicht-sichtbaren Dimensionen unterschieden (Bührmann, 2020b). Als sichtbar zählen dann beispielsweise demografische Merkmale oder die körperliche Konstitution, als weniger oder unsichtbar werden unter anderem die religiöse Zugehörigkeit oder die sexuelle Orientierung verstanden (Bührmann, 2020b).

Das 'kritisch-emanzipative Diversitätsverständnis' entwickelte sich in den 1990er Jahren als Kontrast zum positivistischen. Dabei erfolgte eine gezielte Positionierung entgegen der Annahme einer natürlich gegebenen Differenz, bis hin zur Entwicklung der Konzepte des 'doing difference'[17] (Leontiy & Schulz, 2020) oder 'doing diversity'. Bührmann (2020b) verweist in dem Zusammenhang auf den Rückgriff auf u.a. diskursanalytische, post-koloniale oder institutionstheoretische Überlegungen innerhalb der kritischen Diversitätsforschung. Alle genannten Ansätze unterliegen einem konstruktivistischen Verständnis von Diversität, nach dem ihre Dimensionen auf Grundlage gesellschaftlicher Ordnungs- und Machtstrukturen erst konstruiert werden. Anders als die positivistische Forschungsperspektive verfolgt die kritische das Ziel der Aufdeckung und Vermeidung von Diskriminierungsprozessen. Dafür befasst sie sich mit den ihnen zugrundliegenden Konstruktionsprozessen und hinterfragt sie anhand von dekonstruktiven Analysen (Kaufmann, 2016). Eine gängige forschungsleitende Fragestellung wäre dabei, inwieweit spezifische soziale Gruppen diskriminiert oder privilegiert werden.

[17] Das Konzept des 'doing difference' beschreibt die aktive Konstruktion von Unterschieden und findet im nachfolgenden Kapitel 2.4 'Von der Differenz zur Konstruktion (Migrations-)Anderer' weitere Erläuterung.

Mit der Intention, die positivistische und die kritische Sichtweise konstruktiv weiterzuentwickeln und ihre blinden Flecken zu beleuchten, entwickelte Andrea Bührmann (2020b) schließlich das 'reflexive Diversitätsverständnis'. Dafür nutzt sie die „produktiven Einsichten" (Bührmann, 2020b, S. 46) der beiden vorherigen Konzepte und wendet sie in zweierlei Hinsicht reflexiv:

> *„Zum einen werden – wie vielfach im positivistischen Diversitätsverständnis – nicht nur die Ergebnisse der Unterscheidungsprozesse betrachtet, sondern auch – wie im kritischen Diversitätsverständnis oftmals – deren Machtwirkungen. Zum anderen werden auch die Forschenden selbst in den Mittelpunkt gerückt und deren situierte Praxen reflektiert." (Bührmann, 2020b, S. 46).*

Das reflexive Diversitätsverständnis charakterisiert sich hierbei durch eine post-fundamentalistische Grundhaltung, folglich ist eine jede gute Begründung aufgrund der Abwesenheit „*eines letzten*, nicht *eines jeden* Grundes" (Marchart, 2010, S. 16, Herv. im Original. Zit. nach Bührmann, 2020b) immer nur provisorisch. Für die Forschungspraxis bedeutet dies eine stetige Weiterentwicklung, ein „work in progress" (Bührmann, 2020b, S. 23).

Wie auch zuvor die kritische, baut die reflexive Diversitätsforschung auf den erkenntnistheoretischen Grundlagen der 'kritischen Ontologie der Gegenwart' (Foucault, 1978) auf. Entsprechend versteht sie Diversität als ein Ergebnis sozialer Prozesse, welche „in historisch-konkreten Macht-Wissens-Komplexen über spezifische Praktiken erst hervorgebracht" (Bührmann, 2020b, S. 24) wird[18]. Sie ist folglich als Effekt von Dispositiven zu verstehen, in denen Unterscheidungen getroffen und entwickelt werden (Bührmann, 2020b; Bührmann & Schneider, 2012). In einem reflexiven Verständnis wird Diversität darüber hinaus nicht nur als gesellschaftlich konstruiert betrachtet, sondern ebenso als wirklich, da wirksam.

Die auf einem reflexiven Diversitätsverständnis basierende Forschung fokussiert schließlich Problematisierungspraxen. Dabei zielt sie insbesondere auf die Erforschung von Konstruktionen, De-Konstruktionen und Re-Konstruktionen sozialer Differenzierungspraktiken in dem jeweiligen Kontext ihrer Entstehung. Von Interesse ist was, wie und warum etwas als

[18] Um dem nachfolgenden Kapitel 2.4 nun nicht seine Inhalte vorweg zu nehmen, wird die sozialkonstruktivistische Grundlage des Konzepts im Folgenden lediglich zusammengefasst. Für weitere Informationen s. Bührmann & Rabenstein (2021) und Bührmann (2020b).

Diversität problematisiert wird sowie die daraus resultierenden empirisch-praktischen Folgen (Bührmann, 2020b). Wie auch in der kritischen Diversitätsforschung, wird dabei eine antidiskriminatorische Perspektive eingenommen und Stereotypisierungen aufgrund von Zugehörigkeiten zu spezifischen Gruppen kritisiert.

Wie bereits im obigen Zitat dargelegt, wird im Sinne der reflexiven Diversitätsforschung auch die Forschung selbst als eine performative Praxis verstanden, in dessen Rahmen z.B. eine indirekte Reproduktion von Klassifizierungen erfolgt – im Verständnis Bourdieus eine 'Klassifikationen der Klassifizierenden'. Bührmann (2020b, S. 14) spricht sich daher für eine Dezentrierung von sowohl Forschenden als auch ihrer Praxis, als „privilegierte Akteure zur Produktion ‚wahren' Wissens" aus. Für eine reflexive Forschungspraxis gilt es daher auch, die Macht der Forschenden zu zentrieren, indem ihre Situierung im Feld sowie das methodische Forschungsdesign mitsamt der verwendeten Kriteriologie systematisch reflexiv beleuchtet werden (Bührmann, 2019, 2020b).

Indem sich das vorliegende Projekt innerhalb der reflexiven Diversitätsforschung situiert, wird der geforderten Reflexivität innerhalb des Forschungsprozesses eine gesonderte Bedeutung zuteil. Realisiert wird sie sowohl im Vorfeld, während sowie im Anschluss des Forschungsprozesses. Entsprechende Ausführungen finden sich daher einerseits in Form von reflexiven Instanzen innerhalb unterschiedlicher Kapitel, z.B. bezogen auf Begrifflichkeiten oder Vorgänge (z.B. der Standpunkt der Forscherin, die Reproduktion des 'Migrationshintergrunds' oder Entscheidungen zur Erhebung). Andererseits erfolgt zum Ende der Arbeit eine grundlegende, methodenkritische Reflexion des Gesamtprojekts.

Nachdem die reflexive Rahmung des vorliegenden Forschungsprojekts somit abgesteckt und seine Adaption erläutert werden konnte, soll im Folgenden mit der Einführung in die theoretischen Grundlagen der Arbeit fortgefahren werden. Im Zentrum steht dabei die Differenzkonstruktion, die unter Rückgriff auf Diskurse kritischer Diversitäts- und Migrationsforschung Erläuterung finden soll.

2.4 Von der Differenz zur Konstruktion (Migrations-)Anderer

Während der Terminus 'Differenz' lediglich einen Unterschied oder eine Abweichung beschreibt, versteht sich die 'Differenzkonstruktion' indessen als aktive Unterscheidungspraxis

und unterliegt folglich dem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Gesellschaft, wie es innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung maßgeblich durch Berger und Luckmann (1966) geprägt wurde. Die Produktion und Reproduktion von Differenz als aktiver sowie passiver Prozess erweist sich für die vorliegende Arbeit – für das Verständnis der biographischen Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen – als zentral, da gesellschaftliche Ordnungen zwangsläufig mit Differenzkonstruktionsprozessen einhergehen. Im Folgenden gilt es daher zunächst den Begriff gesellschaftlicher Differenzordnung zu erörtern (s. Kap. 2.4.1) sowie aufgrund des Forschungsfokus im Anschluss natio-ethno-kulturell codierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen einzuführen (s. Kap. 2.4.2). Daran anknüpfend werden Konstruktionsprozesse des ‘doing difference‘ (West & Fenstermaker, 1995) am Beispiel der Konstruktion von ‘Migrationsanderen‘ erläutert (s. Kap. 2.4.3). Zur Ebnung eines Übergangs von der Theorie zum Forschungsprojekt folgt abschließend eine Zentrierung dekonstruktivistischer Forschungsansätze, sowie eine Reflexion ihrer Eignung im vorliegenden Projekt (s. Kap. 2.4.4).

2.4.1 Der Begriff der gesellschaftlichen Differenzordnung

Die Existenz von Differenzlinien wird als kollektives Ergebnis sozialer Interaktionsprozesse verstanden, die einem generellen, kulturellen Ordnungsbedarf zur Gewährleistung von Orientierungs- und Handlungssicherheit unterliegen (Hirschauer, 2014). Differenzlinien ermöglichen die Disambiguierung des sozialen Alltags (Schmidt-Jüngst, 2020), durch sie kann das gesellschaftliche Geschehen „symbolisch und materiell, diskursiv und außer-diskursiv“ (Mecheril, 2008a, S. 63) begreifbar werden. Besonders wirksame Differenzlinien, wie die drei bekannten Trias sozialer Ungleichheit: (1) Race, (2) Class und (3) Gender, werden auch als „gesellschaftliche Differenzordnungen“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 39) bezeichnet. Dabei intendiert der Verweis auf ihre Gesellschaftlichkeit die Hervorhebung ihres sozial-konstruktivistischen Charakters.

Gesellschaftliche Differenzordnungen unterliegen Kategorisierungsprozessen, die gemäß Hirschauer (2014) anhand dreier Formen der Assoziation erfolgen: Kategorisierungen, Identifizierungen und selektive Sozialbeziehungen. Dabei beschreibt die Kategorisierung vor allem die Zuschreibung sprachlicher Bezeichnungen, die Identifizierung die eigene Zuordnung

und die selektiven Sozialbeziehungen die sozialen Assoziationen. Letzteres impliziert Unterscheidungen auf sozialer Ebene anhand von Vergleichsperspektiven. Unter Rückgriff auf Luhmanns (1995) Überlegungen zum Vergleich beschreibt Hirschauer (2017, S. 38) die wechselseitige Verbindung von Gleichheitsunterstellung und Differenzfeststellung wie folgt:

> *„Ein Vergleich stellt fest, ob etwas gleich oder ungleich ist, und in welchen Hinsichten, was aber voraussetzt, dass er schon stattgefunden hat, um zwei Dinge als überhaupt vergleichbar (also in mindestens einer Hinsicht gleich) wahrzunehmen. Um einen Unterschied zu machen, muss verglichen worden sein; um einen Vergleich durchzuführen, muss unterschieden worden sein.“*

Differenzen beschreiben somit die Relation von mindestens zwei Aspekten, die unter Verwendung eines Maßstabs/Kriteriums in Form eines Vergleichs zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zur Ermöglichung des Vergleichs muss Homogenität auf übergeordneter Ebene vorhanden sein (Sturm, 2018), entsprechend erweisen sich Gleich- und Ungleichheit simultan als seine Voraussetzung und Ergebnis. Am Beispiel zweier Individuen zeigt sich die Zuordnung zur Kategorie ‘Mensch‘ als obligatorische Homogenität. Der tatsächliche Vergleich erfolgt dann anhand einer Asymmetrie, etwa der Fremdzuschreibung ‘Migrationshintergrund‘, nach derer die Individuen ‘gleich‘ oder ‘ungleich‘ erscheinen.

Gesellschaftlichen Differenzordnungen wohnt eine machtvolle Funktion inne, unter anderem, da Vergleiche unter Menschen stets mit einer soziologischen Asymmetrie einhergehen (Hirschauer, 2014). Diese resultiert zwangsläufig aus dem Vergleich, indem er „immer von irgendwo und irgendwem“ (Hirschauer, 2014, S. 174) und dabei selten aus der Perspektive neutraler, theoretisierender Betrachter:innen vollzogen wird. Stattdessen ist die betrachtende Person zumeist selbst involviert und innerhalb der Binnenperspektive gegenüber dem Vergleich positioniert. Hirschauer (2017, S. 40) beschreibt diesen Vorgang als „beobachterrelative, unbalancierte wir/die-Unterscheidungen, die auf Basis einer selbstverständlich vorausgesetzten Homophilie das jeweils Andere als ›ungleich‹ markieren“.

Die Konstruktion der/des ‘Anderen‘ wird im Rahmen postkolonialer Theoriebildung vor allem als Konzept des ‘Othering‘ (Said, 1978; Spivak, 1985) gefasst. Darunter versteht sich eine machtvolle, gesellschaftlich-funktionale Abgrenzungspraxis, in der Vergleiche auf Basis von Normalitätsvorstellungen gezogen werden, die in Abhängigkeit zur Weltanschauung der kollektiven Identität und bestehenden nationalstaatlichen Diskursen stehen (Von Groenheim,

2018). Aufgrund der mit Vergleichen unter Menschen generell einhergehenden soziologischen Asymmetrie, einer generellen Bevorzugung des ‘wir‘ gegenüber der ‘Anderen‘ sowie einer Kombination aus Idealisierung und Abwertung (Hirschauer & Boll, 2017), erweisen sich die Produkte von Othering-Prozessen nie als neutral. Stattdessen geht mit ihnen eine Abgrenzung einher, im ‘worst-case‘ sich äußernd in Form von sozialer Diskriminierung, Stereotypisierung oder gar Rassismus. Ebendiese ‘nicht-Neutralität‘ beschreiben Ivanova et al. (2021, S. 82) im Sinne der sozialen Identitätstheorie nach Tajfel (1982) nicht etwa als „individuelle irrationale menschliche Fehlleistung, sondern [...] [als] Bedürfnis nach einer positiven sozialen Identität und Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls.“ Es sei demnach weder Unwissenheit noch Bösartigkeit Einzelner, stattdessen stehe der simple Wunsch nach der Beschönigung des eigenen Selbstbildes im Vordergrund. Dass die Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, dabei als überlegen begriffen und präsentiert wird, führt Tajfel (1982) ebenfalls auf „‚normale‘ Interaktionsprozesse zwischen sozialen Gruppen bzw. gesellschaftlich handelnden Subjekten [zurück], die immer auf der sozialkonstruktiven Aufteilung bzw. Kategorisierung von ‚Wir‘ und ‚Die‘ basieren“ (Ivanova et al., 2021, S. 82).

Gesellschaftliche Differenzordnungen erweisen sich auch über die Asymmetrie des Vergleichs hinaus als machtvoll, da sie für jede Form der Subjektwerdung innerhalb der Gesellschaft konstitutiv sind. Sie „strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 42). Erst ihre Akzeptanz, so die Annahme, ermöglicht eine Sichtbarwerdung innerhalb der Gesellschaft. Als problematisch erweist sich in dem Zusammenhang die zumeist binäre Strukturierung entsprechender Differenzordnungen. Vor allem Entgegensetzungen, sogenannte ‘bipolare Differenzlinien‘ (Lutz & Wenning, 2001) wie ‘Mann oder Frau‘, ‘homo oder hetero‘ (s. Abbildung 3) sind aufgrund ihres Zuordnungszwangs prekär. Denn entzieht sich eine Person der Eindeutigkeit – oder lehnt diese gar ab, so Dirim und Mecheril (2018) – riskiert sie die Konfrontation mit Ablehnung und Abwertung innerhalb der Gesellschaft. Eines der wohl deutlichsten Beispiele im Diskurs um binär markierte Differenzordnungen bietet das ‘Geschlecht‘ und ihr in Abbildung 3 aufgezeigter Dualismus ‘männlich‘/‘weiblich‘. Denn obgleich inzwischen vermehrt eine dritte Geschlechtskategorie ‘divers‘ offeriert wird, die nichtbinären Menschen die Möglichkeit zur Zuordnung bietet, illustriert der Umgang der letzten

Jahrzehnte, geprägt durch geschlechtsangleichende Operationen intergeschlechtlicher Kinder, Zuschreibungen von ‘Wahnsinn‘ derjenigen, die nicht dem Dualismus entsprechen, sowie die noch immer tief in der Gesellschaft verankerten Strukturen geschlechtlicher Binarität, die mit ihr einhergehende Machtstruktur.

Dem binären Zuordnungszwang nicht genug, unterliegen bipolare Differenzlinien (s. Abbildung 3), auch wenn sie zunächst lediglich komplementär erscheinen, zumeist einer hierarchischen Aufladung. Häufig stellt eine Seite (hier links) die privilegierte Norm und die andere Seite (hier rechts) die Abweichung dar. Im Diskurs der kritischen Erziehungswissenschaft werden Differenzlinien daher auch als „soziale Ordnungskategorien“ (Lutz & Wenning, 2001, S. 19) verzeichnet, die soziale Ungleichheiten schaffen, reproduzieren und verstärken.

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	Männlich – weiblich
Sexualität	hetero – homo
„Rasse“/Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität	Dominante Gruppe – ethnische Minderheit(en) = nicht ethnisch – ethnisch
Nation/Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse	oben – unten, etabliert – nicht etabliert
Kultur	„zivilisiert“ – „unzivilisiert“
Gesundheit	nicht-behindert – behindert
Alter	Erwachsene – Kinder, alt – jung
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend – arm
Nord – Süd/Ost – West	the West – the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Abbildung 3: Bipolare hierarchische Differenzlinien nach Lutz und Wenning (2001, S. 20).

Differenzordnungen und -linien, die innerhalb der eigenen, sich umgebenden Gesellschaft gängig praktiziert werden, erwecken häufig den Anschein einer objektiven, quasi naturgegebenen Ordnung. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass durch soziale Prozesse kollektiv hervorgebrachte Verhältnisse Härtungsprozesse durchlaufen, „die weiche, flüssige, sozial gemachte und durch Personen hervorgebrachte Verhältnisse quasi versteinern“ (Cetina, 1997, S. 20). In Kombination mit dem bestehenden Ordnungsbedarf verbleiben die vermeintlichen Naturgegebenheiten häufig unhinterfragt. Jedoch beschreibt der sozialkonstruktivistische Charakter gesellschaftlicher Differenzlinien und -ordnungen zugleich ihre Inkonsistenz,

bestehen bleiben sie also lediglich aufgrund ihrer wiederholten Performanz. Der Eindruck einer Selbstverständlichkeit wird wiederum aufrecht erhalten durch die Natürlichkeit, mit denen Differenzordnungen und -linien unhinterfragt reproduziert werden (Mecheril, 2014). Entsprechend besteht Potential zur Veränderung und Anpassung, sofern dies mehrheitlich, bzw. mehrheitsgesellschaftlich anvisiert wird.

2.4.2 Natio-ethno-kulturelle (Nicht-)Zugehörigkeit

Nachdem im vorangehenden Kapitel eine Einführung in den Themenbereich gesellschaftlicher Differenzordnungen ermöglicht werden konnte, sollen nachfolgend die zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen des vorliegenden Projekts eingeführt werden. Dabei sind die migrationspädagogischen Ansätze Paul Mecherils leitend. Während zur Generierung eines besseren Verständnisses im vorliegenden Kapitel zunächst eine Beschränkung auf die zugehörigkeitstheoretischen Aspekte, am Beispiel natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit vorgenommen wird, erfolgt eine gesonderte Zentrierung der Migrationspädagogik als kritischer Ansatz zur Problematisierung von Machtverhältnissen im Bildungskontext in Kapitel 3.1.2.

Wie im vorangehenden Kapitel erläutert wurde, stellt die Konstruktion von Differenzordnungen Subjekte in den Zwang zur Selbstpositionierung und Identifizierung, um innerhalb der Gesellschaft sichtbar zu werden. Beides erfolgt anhand der Annahme oder Ablehnung von an sie gerichteten Differenz-, bzw. *Zugehörigkeitsordnungen*. Zur Klärung des Begriffs: Schwendowius (2015) verweist auf unterschiedliche konzeptionellen Überlegungen zum Zugehörigkeitsbegriff, etwa Mecheril (2003), Riegel und Geisen (2007), Yuval-Davis (2011) und Anthias (2003). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Zugehörigkeitsordnungen im Sinne Mecheril und Hoffarths (2006, S. 228) als „Ordnungen hegemonialer Differenz“ verstanden, beschränkt wird sich entsprechend auf Zugehörigkeiten sozialer Art, in denen „Praxen und Konzepte der Unterscheidung von ‚zugehörig‘ und ‚nicht-zugehörig‘ konstitutiv für den Kontext sind“ (Mecheril & Hoffarth, 2006, S. 228). Entsprechende Prozesse, in denen Individuen ihre Position im sozialen Raum erfahren, können als *Zugehörigkeitserfahrungen* verstanden werden. Sie stehen in einem sich gegenseitig bedingenden Verhältnis mit *Zugehörigkeitsverständnissen*. Zweitere definieren Mecheril und Hoffarth (2006, S. 230) einerseits als „emotionale, epistemische und praktisch-leibliche Muster, die die situative

Zugehörigkeitserfahrungen zusammenfassen, abstrahieren und verdichten“, andererseits verzeichnen sie sie als aktive Positionierungs- und Depositionierungsakte, die maßgeblich durch die innerhalb des sozialen Feldes vorherrschenden Ordnung durchzogen und bestimmt sind. Zugehörigkeitsverständnisse bestehen folglich in einer sich bedingenden Konstellation – sie strukturieren sich einerseits über Erfahrungen der Zugehörigkeit, sowohl positiv als auch negativ, und strukturieren wiederum im Umkehrschluss die Verarbeitung der sie strukturierenden Erfahrungen. Mit Blick auf die Bearbeitung von gesellschaftlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen – als Fokus des vorliegenden Projekts – kommt ihnen schließlich eine zentrale Bedeutung zu, denn sie sind „Selektions- und Konstruktionsschemata“ (Mecheril, 2003, S. 132) die Erfahrungen arrangieren, ordnen und ihnen ihre „jeweilige Bedeutung im Gesamtzusammenhang der individuellen Zugehörigkeit zu[ordnen].“

Im Kontext von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen erweisen sich Migrationsphänomene als diskursives Element. Immer wieder konstatiert Paul Mecheril: „Migration problematisiert Grenzen“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 161; Mecheril, 2011, S. 44; Mecheril & Hoffarth, 2006, S. 226), allerdings nicht nur solche, die Territorien festlegen, sondern vor allem jene, die als symbolische Grenzen der Zugehörigkeit fungieren. Dabei thematisiert Migration eine der zentralsten gesellschaftlichen Unterscheidungen: „das ‚Innen‘ von dem ‚Außen‘“ (Mecheril, 2011, S. 44) und rückt so die Frage nach Zugehörigkeiten – insbesondere natio-ethno-kulturell codierter – ins Zentrum migrationspädagogischer Überlegungen. Die hierbei mit Relevanz versehenen natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen versteht Mecheril (2011, S. 43) als „imaginierte Räume mit territorialer Referenz“, bestehend aus Strukturen symbolischer Distinktions- und Klassifikationserfahrungen. Er charakterisiert sie als „diffuse, vielgesichtige, variable Unterscheidungsformen“ (Mecheril, 2018, S. 317), in denen einzelne Individuen ein handlungsrelevantes Verständnis ihrer selbst erlernen und praktizieren.

Die natio-ethno-kulturelle Codierung entsprechender Ordnungen äußert sich in ihren drei konstitutiven Elementen: Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit (Mecheril, 2011). Zunächst *die Mitgliedschaft* aufgreifend, kann am Beispiel der Zuschreibung ‘Ausländer:in‘ dessen territoriale Referenz als Mitgliedschaftskonzept identifiziert werden. Auch eine von außen gestellte Frage nach einer Herkunft – welche sich für migrantisch markierte Individuen

gemäß zugrundliegender Empirie als gängig erweist – bezeichnet Mecheril (2011, S. 45) als Beispiel einer informellen Praxis, „die zugleich das dominante Mitgliedschaftskonzept bestätigt." Mit Blick auf das zweite konstitutive Element, die *Wirksamkeit,* offenbaren sich natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitsordnungen – wie zu erwarten – als Wirkungs- und Handlungsraum für Machtverhältnisse. Erneut am Beispiel der Zuschreibung 'Ausländer:in', im kritischen Blick von Bukow und Llaryora (1988, S. 71) als „Ordnungsinstrument" markiert, charakterisiert es sich als ein hierarchisches, das 'Innen' gegenüber dem 'Außen'. Innerhalb des Wirkungs- und Handlungsraums werden Formen der Partizipation und Praxis – entsprechend die *Wirksamkeit* der Einzelnen – ermöglicht oder verhindert. Natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitsordnungen sind entsprechend machtvoll, da sie in ihrer Funktion zugleich produktiv und repressiv sind (Mecheril, 2003). Ihre sozialisierende Wirkung äußert sich in der Vermittlung von Selbstverständnissen, „in denen sich soziale Positionen und Lagerungen spiegeln, so wie sie ein Verständnis der sozialen Welt vermitteln, in dem sich die eigene Stellung in ihr darstellt" (Mecheril, 2011, S. 44). Der Prozess zur *Verbundenheit*, dem dritten konstitutiven Element natio-ethno-kulturelle codierter Zugehörigkeitsordnungen, stellt ebenfalls keine rein optionale Beziehung dar, sondern umfasst stattdessen ein „Wechselspiel von Identifikation und Identifiziert-Werden" (Mecheril, 2011, S. 45). Auch Bozay (2011) greift die eigene Stellung innerhalb entsprechender Zugehörigkeitsordnungen auf. Als 'selbst-Ethnisierung' versteht er einen wechselseitigen Prozess aus Fremdpositionierung und -zuschreibung, den Individuen durchlaufen, um sichtbar und handlungsfähig zu werden. Dabei unterliegt die Annahme der Fremdzuschreibung, etwa des 'Migrationshintergrunds', dem Zwang zur Selbstpositionierung.

Dass es sich bei der Mitgliedschaft, der Wirksamkeit und Verbundenheit um konstitutive Elemente natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeitsordnungen handelt, macht Mecheril (2018) unter anderem daran fest, dass sie zugleich jene Bedingungen verkörpern, unter denen sich ein Individuum einem entsprechenden Zugehörigkeitsraum als fraglos zugehörig beschreibt. Er präzisiert, dass dies erfolgt, sofern sich Individuen als „symbolisches Mitglied des Raumes erkennen und von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, wenn sie in dem Raum in einer ihnen gemäßen Weise habituell wirksam und schließlich an den Raum biografisch gebunden sind" (Mecheril, 2018, S. 317). Für das vorliegende Projekt erweisen

sich die Mitgliedschaft, die Wirksamkeit und die Verbundenheit als analytische Elemente von gesonderter Relevanz, indem sie einerseits ein eingehendes Verständnis natio-ethno-kulturell codierter Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen sowie andererseits der mit ihnen einhergehenden Zugehörigkeitsverständnisse ermöglichen.

2.4.3 ‘Doing migrant‘ oder die Konstruktion der fremden (Migrations-)Anderen

Während die vorangehenden Kapitel gesellschaftliche, insbesondere natio-ethno-kulturell codierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen sowie ihre Machtwirkungen auf Subjekte zentrieren, soll im Nachfolgenden der aktive Konstruktionsprozess von Differenzen und ihren Ordnungen am Beispiel der fremden, natio-ethno-kulturell Anderen – Migrationsanderen – aufgegriffen werden. Dafür erfolgt zunächst der Fokus auf das ‘Fremde‘ sowie ‘Fremdheit‘, dessen Verwendung innerhalb der Migrationssoziologie inflationär erfolgt (Reuter & Warrach, 2015). Ursprünglich entstammend dem Adverb ’*fram‘* –’entfernt‘, ‘unbekannt‘ oder ‘unvertraut‘ bedeutend (Eremjan, 2016) – wird seine inzwischen häufig synonyme Verwendung zum Migrant:innensein kritisiert (u.a. Hummrich (2006) oder Scheibelhofer (2020)). Die Besonderheit des ‘Fremdseins‘, im Gegensatz zur Unterscheidung von Freund und Feind, liegt vor allem in seiner Uneindeutigkeit (Messerschmidt, 2005, 2015). Fremde beschreiben in dem Sinne nicht einfach den Gegensatz zu denen, die dazu gehören. Vielmehr löst eine Fremdheit Irritationen aus, da sie sich von bisher Bekanntem und als ‘normal‘ erachteten unterscheidet. Als „Bedrohung der Ordnung“ (Messerschmidt, 2015, S. 216) geraten ‘Fremde’ daher häufig automatisch in die Rolle der Störenfriede, denen durch Maßnahmen die vermeintliche Bedrohlichkeit genommen werden soll.

Der Umgang mit Fremdheit erfolgt nach Messerschmidt (2015) auf zweierlei Wegen, jedoch immer zu einem bestimmten Zweck. Einerseits kann das Ziel bestehen, Fremdheit durch Assimilation ‘aufzulösen‘, indem „alles dessen, was sie fremd macht“ (Messerschmidt, 2005, S. 221) eliminiert wird. Ohne dem empirischen Kapitel 3.1 zu viel vorweg nehmen zu wollen, können die Maßnahmen der ‘Ausländerpädagogik‘ hier exemplarisch als ein assimilatives Bestreben genannt werden: Als erster konkreter Ansatz der Schulpädagogik auf die Migrationsprozesse innerhalb Deutschlands, erfolgte u.a. eine separate Beschulung in ‘Ausländerklassen‘, wo die bis dato ’Fremden‘ an die Normen und Werte der Mehrheitsgesellschaft

angepasst werden sollten. Die Nachwirkungen solch assimilatorischer Gemeinschaftsvorstellungen, so Messerschmidt (2015), werden auch heute noch in der Migrationsgesellschaft Deutschlands widergespiegelt, indem etwa eine gänzliche Ablegung von Verschiedenheit bei gleichzeitiger Unterstellung kultureller Fremdheit erwartet wird.

Eine zweite Strategie zum Umgang mit Fremdheit beschreibt die 'Typisierung der unvertraut Anderen' (Nick, 2005), innerhalb derer die begegneten Fremden zu einer Rolle und ihren zugehörigen Verhaltenserwartungen kategorisiert werden. Darunter fällt etwa der Rückgriff auf vermeintliche Nationalitäten oder religiösen Zugehörigkeiten sowie die mit der jeweiligen Zuschreibung einhergehenden Annahmen. Unter Rückgriff auf Kessler und McKenna (1978) zitiert Mecheril (in Karakaşoğlu et al. (2019, S. 80): „Once people decide what you are, they interpret everything you do in light of that"[19] – und fasst damit den Prozess der Fremdidentifikation präzise zusammen. Im Sinne Hummrichs (2006, S. 304) erweist sich dieser aus unterschiedlichen Gründen als problematisch, unter anderem, da die Zuschreibungen in der Regel „nicht das allgemein Menschliche in den Vordergrund treten lassen, sondern [...] die Folie der Fremdheit als Spezifikum über die Individuen legen".

Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive kritischer Migrationsforschung offenbart sich das 'Fremde' entsprechend als Produkt eines Konstruktionsprozesses. „Den Fremden gibt es gar nicht", konstatiert Waldenfels (1995, S. 615) (zit. nach Eremjan (2016, S. 95)) und verweist in dem Zusammenhang auf einen Vergleich, wie er zur Konstruktion von Differenzordnungen bereits im vorangehenden Kapitel 2.4.1 eingeführt wurde: „[E]s gibt stets nur einen bestimmten Fremden, der sich für uns als fremd erweist in Bezug auf etwas Drittes, das als Maßstab der Fremdheit fungiert." Entsprechender Konstruktion liegt nach Eremjan (2016) stets ein instrumentelles Ziel zugrunde, etwa der Markierung einer Differenz. Auch Messerschmidt (2015, S. 217) versteht die Identifikation des 'Fremden' als „Politiken und Praktiken der Ausgrenzung, Abgrenzung und Abwertung", dienend der Aufrechterhaltung oder gar Schaffung von Grenzen, auch im wissenschaftlichen Kontext. Dass Differenzen und Ungleichheiten nicht

[19] In den Worten Paul Mecherils (in Karakaşoğlu et al. (2019, S. 80)) übersetzt als: „»Sobald sie sich entschieden haben, was du bist, werden sie alles, was du tust, entsprechend interpretieren."

nur konstruiert, sondern zugleich inszeniert werden, beschreibt Bozay (2011) darüber hinaus als Strategie zur Verteidigung mehrheitsgesellschaftlicher Privilegien.

Erneut dokumentiert sich ein Ordnungsmechanismus von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit, wie er am Beispiel natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeiten im vorangehenden Kapitel erläutert wurde. Initiiert durch die Mehrheitsgesellschaft erfolgt zur Grenzmarkierung eine Bezugnahme von Merkmalen und Eigenschaften, etwa der Ethnie oder Kultur (Eremjan, 2016). Als frühes Beispiel kann erneut auf die Bezeichnung zum/zur 'Ausländer:in' verwiesen werden, dessen „Rassialisierung" (Roth, 2002, S. 50) sich auf das äußere Erscheinungsbild konzentriert und Zuschreibungen von Fremdheit und Nicht-Zugehörigkeit impliziert. Die Empirie kritischer Migrationsforschung offenbart darüber hinaus, dass zur Grenzmarkierung nicht einmal eine faktische Unterscheidung – z.B. hinsichtlich des Geburtslandes – vorliegen muss, sondern zumeist bereits ein optisches Merkmal genügt, an dem ein natio-ethno-kulturelles Anderssein festgemacht wird. Das Ergebnis sind die Migrationsanderen. Sie evolvieren – oder werden vielmehr evolviert – in unterschiedlichen sozialen Prozessen, zumeist durch die Zuschreibung des 'Migrationshintergrunds' oder anderweitigen migrantischen Markierungen, vorwiegend solcher, die aus der Perspektive der Betrachtenden fremd erscheinen.

Wie bereits in Kapitel 2.4.1 thematisiert, bilden gesellschaftliche Differenzordnungen aufgrund der mit der Konstruktion einhergehenden Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften die Basis für Vorurteile. Als besonders problematisch erweisen sich in dem Kontext die auf Fremdheitsempfinden basierenden Zuschreibungen, indem sie aufgrund von Unsicherheit und Irritation Raum lassen für Imaginationen, Unterstellungen und grobe Zuschreibungen (Ivanova, 2020). Wie bereits in Kapitel 2.1 aufgezeigt werden konnte, war die öffentliche Wahrnehmung von Migration oder migrantisch markierten Personen bereits in den 1980er Jahren von Misstrauen geprägt, was zu großen Anteilen auf die politischen Verkennung der Migrationsrealität zurückzuführen ist. Noch heute tendiert die öffentliche Wahrnehmung zu einer eindimensionalen Sichtweise. Dabei festigen sich Fremdzuschreibungen im Bewusstsein negativer Fremdbilder und resultieren in wahrnehmungs- und handlungsleitenden Klischees (Bozay, 2011). So kann etwa die gesellschaftliche Wahrnehmung von Jugendlichen 'mit Migrationshintergrund' als „problemzentriert" (Riegel & Geisen, 2010, S. 15) verstanden werden, wobei vor allem spezifische Personengruppen im Mittelpunkt stehen. Stigmata

gegenüber männlichen, migrationsanderen Jugendlichen – als Beispiel – sind Bandenbildung, Kriminalität, Gewaltbereitschaft oder religiöser Fundamentalismus (Bozay, 2016; Riegel, 2004). Ein bedeutsamer Einfluss auf das beschriebene gesellschaftliche Image, bzw. die Hervorbringung und Inszenierung von Migrationsanderen kann den Medien und ihrer Berichterstattung attestiert werden. Innerhalb dieser zeigt sich in Bezug auf Migrationsphänomene eine Zentrierung des Negativen sowie Konfliktbehafteten vordergründig (Geier & Mecheril, 2021; Ruhrmann, 2017; Schicha, 2019). Horz (2020, S. 176) verweist in dem Zusammenhang auf eine „moral panic", damit beschreibt er die mediale Verbreitung von Angst in der Mehrheitsgesellschaft vor einer Gefährdung des sozialen Wohlstands und des Friedens durch Minderheiten.

Als eine den Krisen- und Bedrohungsrhetoriken vordergründige natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitsordnung identifizierenden Geier und Mecheril (2021) schließlich den Islam, was sie maßgeblich auf die Ereignisse des 11. September 2001 zurückführen. Inzwischen, so führen sie fort, fungiere dieser ganz ähnlich wie die Kategorie 'race' innerhalb Stuart Halls Analyse – als „gleitender Signifikant" (Hall, 2018, S. 55), indem er in seiner Verwendung unterschiedliche Zugehörigkeitsdimensionen – „religiöse, gesellschaftliche und (staats-)politische sowie kulturelle und territoriale" (Geier & Mecheril, 2021, S. 181) – zu fixieren und homogenisieren scheint. Das öffentliche Islambild innerhalb deutscher Medien beschreiben u.a. Hafez und Schmidt (2020) als von konflikthaften, alltagsfernen und oftmals (subtil) rassistischen Erzählmustern dominiert, die sich lediglich insofern anpassungsfähig zeigen, als dass stets eine klare Trennlinie zwischen 'wir' und den 'den anderen' verbleibt.

2.4.4 Der Dekonstruktivismus kritisch-reflexiver Diversitätsforschung - Reflexion und Adaption

Die vorangehenden drei Kapitel zusammenfassend, kann die Konstruktion der Migrationsanderen als aktive, machtvolle Praxis verstanden werden, mit dem Ziel der Sättigung des bestehenden gesellschaftlichen Ordnungsbedarfs sowie zur Wahrung der mehrheitsgesellschaftlichen Privilegien. Konstruktionen von Differenz, am Beispiel der Migrationsanderen, gehen mit Zuschreibungen, Stereotypisierungen und Stigmatisierungen einher, wobei sich diese in Hinblick auf migrantisch markierte Personen im Rahmen der Medienberichterstattung

als negativ behaftet erweisen. Differenzordnungen bilden damit einen Ausgangspunkt für Diskriminierung und Ungleichheit, indem Individuen aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten als Migrationsandere positioniert werden und zugleich zur selbst-Ethnisierung, Identifizierung, Positionierung gezwungen werden, um gesellschaftliche Wirksamkeit und Sichtbarkeit zu erlangen.

Neben der Medien leistete auch die Forschung innerhalb der letzten Jahrzehnte einen nicht zu verkennenden Beitrag zur Festigung eines defizitorientierten Images, indem Themen wie ‘interkulturelle Differenzen‘ oder der vermeintlich problematische Umgang mit ‘Fremdengruppen‘ kontinuierliche Zentrierung fanden (Reuter & Warrach, 2015). Innerhalb der Diversitätsforschung, so konnte es bereits in Kapitel 2.3 dargelegt werden, vollzog sich zwischenzeitlich eine Veränderung der Perspektiven. Während die positivistischen Ansätze differenzanerkennende Ausrichtung fanden, die Migrant:innen (zu häufig) als defizitäre Wesen hervorbrachten, zentrierte die kritische Diversitätsforschung die dem Prozess zugrundeliegenden Konstruktionen.

Bereits Judith Butler (1997) plädiert für ein dekonstruktivistisches[20] Vorgehen anstelle von unhinterfragter Anerkennung und Repräsentation von Differenz (Mecheril & Plößer, 2009). Dekonstruktivistische Forschungsansätze, wie sie im Rahmen kritischer und reflexiver Diversitätsforschung verfolgt werden, hinterfragen in der Regel die symbolische Ordnung selbst. Sie dekonstruieren dichotome und bipolare Differenzlinien und -ordnungen und sensibilisieren dabei für einen kritisch-reflexiven Umgang, auch mit den ihnen einhergehenden Zuschreibungen (Mecheril & Plößer, 2009). Im Sinne Micus-Loos‘ (2004, S. 118) soll dabei aufgedeckt werden, was durch die inszenierte Binarität

> *„verworfen, nicht-gedacht oder ermöglicht wird, wie Macht und Unterordnungsverhältnisse begründet bzw. stabilisiert werden und wie Subjekte durch solche Ein- und Ausschlussverfahren auf der Ebene der hegemonialen gesellschaftlichen Machtverhältnisse konstituiert werden.“*

Von Relevanz für das vorliegende Projekt erweist sich vor allem das Konzept des ‘doing migrant‘, zurückgehend auf das ‘doing gender‘ und in Erweiterung das ‘doing difference‘, wie es

[20] Der Dekonstruktivismus ist auf die Arbeiten Jacques Derrida (u.a. 1967) in den 1960er Jahren zurückzuführen.

durch West und Zimmerman (1987) eingeführt und weiterentwickelt wurde. Dabei kennzeichnet das ‘doing‘ den aktiven Prozess der Konstruktion der/des Migrant:in, des Geschlechts oder generell der Differenz. Aus Perspektive kritischer Migrationsforschung beschreibt das ‘doing migrant‘ entsprechend einen sozialen Prozess, „in dem Identitäten konstruiert und erzeugt und dem Gegenüber übergestülpt werden“ (Karakaşoğlu et al., 2019, S. 79). Als dekonstruktivistischer Forschungsansatz ermöglicht es wiederum die Zentrierung ebenjener Prozesse und Bedingungen, unter denen ein Individuum zum/zur Migrationsanderen konstruiert wird.

Im vorliegenden Projekt, das sich bekanntlich innerhalb der reflexiven Diversitätsforschung nach Bührmann (2020b) (s. Kap. 2.3) situiert, soll der dekonstruktivistische Ansatz des ‘doing migrant‘ Verwendung finden. Von Interesse erweisen sich in dem Zusammenhang die innerhalb der biographischen Narrationen rekonstruierten Fremdkonstruktionsprozesse in denen Schüler:innen zu natio-ethno-kulturellen Anderen werden. Anders als für defizit- oder differenzorientierte Forschungen üblich, interessiert dabei nicht die Außenperspektive auf besagte Phänomene. Stattdessen, anschließend an die Entwicklung kritischer Migrationsforschung, erweist sich der Zugang über die Betroffenenperspektive als geeignet, der anstelle des Sprechens-über das Sprechen-mit und das zur-Sprache-kommen der Subjekte selbst ermöglicht. Die Narrationen geben demnach Aufschluss über die subjektive Bearbeitung entsprechender Fremdkonstruktionsprozesse im Kontext von schul- und schulsportbiographischen Erfahrungen. Weitere Ausführungen zum Forschungsvorhaben und dem Einsatz der Biographieforschung sollen in Kapitel 5 folgen. Zuvor gilt es die bestehende Empirie darzulegen, auf der das vorliegende Projekt aufbaut.

3 State of the Art

Nachdem die theoretischen Grundlagen der Arbeit abgesteckt werden konnten und sich die reflexive Diversitätsforschung als geeigneter Rahmen für die vorliegende, dekonstruktivistisch orientierte Forschungsanlage erwiesen hat, soll im Folgenden die empirische Grundlage der Arbeit vorgestellt, reflektiert und diskutiert werden. Erst wenn dies vollbracht ist – so die Annahme – kann das Forschungsvorhaben und seine Relevanz in Gänze nachvollzogen werden. Die Darstellung der empirischen Grundlagen strukturiert sich nachfolgend in die Problematisierung von Migration in 1) der Schule, sowie 2) dem Schulsport.

3.1 Problematisierung von Migration und Schule – Einblicke in den Diskurs zur Bildungsbenachteiligung

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 gelten Schüler:innen 'mit Migrationshintergrund' im deutschen Bildungssystem als Bildungsverlierer:innen. Dieser Erkenntnis resultierte ein Paradigmenwechsel innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der den Ausgangspunkt der vorliegenden Erhebung formiert. Bevor jedoch die Veränderungen der auf Migrationsphänomene fokussierten Erziehungswissenschaft vorgestellt werden können, gilt es zunächst, auf eine dem Diskurs zugrundeliegende Problematik hinzuweisen: die Absenz einer einheitlichen Terminologie. Innerhalb der letzten Jahrzehnte erfolgte der Rückgriff auf unterschiedliche Begrifflichkeiten, wenn über Migrationsphänomene gesprochen, geforscht und geschrieben wurde. So kritisiert etwa Rose (2012) am Beispiel der Umstellung des Indikators 'Ausländer:innen' zu 'mit Migrationshintergrund' – wie sie in amtlichen Statistiken ab dem Jahr 2005 erfolgte – die daraus resultierende, nur bedingt vergleichbaren Datengrundlage. Hinzu kommt, dass die unterschiedlichen Begrifflichkeiten jeweils eigenen Definitionen unterliegen, die wiederum in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen und zugrundeliegenden Normativen stehen (Diefenbach, 2010). Eine Lösung für dieses Problem kann nachfolgend nicht offeriert werden. Stattdessen wird auf das Bewusstsein der Lesenden gesetzt, das durch die Markierung entsprechender Termini in einfachen Anführungszeichen unterstützt werden soll.

Das Definitionsdilemma entsprechend im Hinterkopf behaltend, soll nachfolgend ein Einblick in den Diskurs zur Bildungsbenachteiligung ermöglicht werden. Dieser ist zur Übersicht seiner Entwicklung zeitlich strukturiert, erneut beginnend im Nachkriegsdeutschland.

3.1.1 Ein Rückblick auf vergangene Prozesse

Obgleich Deutschland bereits nach dem zweiten Weltkrieg zum wichtigsten Ziel von Migrant:innen in Europa wurde (s. Kap. 2.1), zögerten politische Entscheidungsträger:innen bis zum Ende der 1990er Jahre, Deutschland als faktische Migrationsgesellschaft anzuerkennen. Aus dem Verkennen der Migrationsrealität resultierte ein Mangel, sowohl den gesellschaftlichen Umgang mit Migration, aber auch die Migrationspolitik und -forschung betreffend (Mecheril et al., 2010; Riecken et al., 2020).

Innerhalb der deutschen Bildungspolitik war die ab dem 19. Jahrhundert durchgesetzte Normalitätsformel „ein Mensch – eine Sprache; ein Volk – ein Staat oder ein Territorium – eine Sprache“ (Krüger-Potratz, 2006, S. 171) bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts spürbar. Denn auch die bildungspolitische Reaktion auf die Migrationsrealität blieb aufgrund des Insistierens auf einer sprachlich-kulturellen Homogenität innerhalb der deutschen Gesellschaft lange aus (Krüger-Potratz, 2006; Mecheril et al., 2010; Riecken et al., 2020). Die „Dekade diskursiver Stille“ (Mecheril et al., 2010, S. 56) endete schließlich durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 1963, jedoch nicht aus eigenem Antrieb, sondern aufgrund der Verpflichtung Deutschlands, im Rahmen des UNESCO-Übereinkommens gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (Nohl, 2010). Hieraus resultierte die Etablierung einer Schulpflicht und zugleich das Recht auf eine Beschulung für Kinder und Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Obgleich diese zunächst nur für Kinder mit ‘gewöhnlichem Aufenthalt‘ galt, zählt das Gesetz als erste entscheidende bildungspolitische Reaktion auf die vorherrschenden Migrationsprozesse (Krüger-Potratz, 2016).

Aufgrund der aktiven Rekrutierung von Arbeitskräften aus dem Ausland sowie der bereits benannten Fluchtbewegungen (s. Kap. 2.1) verzehnfachte sich die Anzahl ‘ausländischer‘ Kinder an deutschen Schulen in den darauffolgenden Jahren. Im Jahr 1976/77 waren es Akpinar et al. (1983) zufolge insgesamt rund 450.000 Kinder und Jugendliche. Im Zuge der verpflichtenden Teilhabe ebendieser Kinder und Jugendlichen am deutschen Bildungssystem,

waren Verantwortliche gefordert, geeignete Maßnahmen zur Ermöglichung eines Schulbesuchs zu formulieren. Erste pädagogische Handlungskonzepte können unter dem Begriff der ‘Ausländerpädagogik‘[21] zusammengefasst werden. Ihre Umsetzung vollzog sich in Abhängigkeit ihrer Intention dabei zeitweise zweigleisig: Einerseits verfolgte die Bildungspolitik auf Basis des ‘Rotationsmodells‘ das Ziel der Re-Integration der Kinder und Jugendlichen im Herkunftsland, wohingegen das ‘Assimilationsmodell‘ auf die Integration der Schüler:innen in die ‘deutsche Gesellschaft‘ abzielte (Kiesel, 2003). Beide Modelle fanden ihre Umsetzung in der Separation inländischer und ausländischer Schüler:innen.

In den Folgejahren erhoben sich viele kritische Stimmen, die die Separationsmaßnahmen als schiere Weiterführung bisheriger mangelhafter ‘Ausländerpolitik‘ deklarierten. Etwa Hamburger et al. (1984) konstatieren, dass ‘ausländische‘ Schüler:innen vor allem deshalb separat beschult wurden, um keine Konkurrenz zu ‘deutschen Arbeiterkindern‘ darstellen zu können und stattdessen lediglich so viel Schulunterricht erhielten, als dass ihnen eine Fortsetzung ihrer Ausbildung durch das ‘heimatliche‘ Schulsystem ermöglicht wurde. Tatsächlich zielte das Rotationsmodell zur Gewährleistung einer „Rückkehrfähigkeit“ (Karakaşoğlu et al., 2019, S. 51; Kiesel, 2003, S. 7) auf den Erhalt einer ‘sprachlich-kulturellen Identität‘. Implementiert wurden daher gesonderte Klassen, etwa der Türkischunterricht[22] für die Kinder türkischer Gastarbeiter:innen, zur Generierung einer Anschlussfähigkeit an die Schulen im Herkunftsland (Karakaşoğlu et al., 2019). Im Umkehrschluss sollte die Separation für deutsche Schüler:innen und Lehrkräfte eine Entlastung darstellen, indem der Unterricht in seiner regulären Form fortgesetzt werden konnte.

Im Zuge der Kultusministerkonferenz im Jahr 1971 wurde schließlich eine schulrechtliche Gleichstellung von Kindern mit und ohne deutscher Staatsangehörigkeit innerhalb der BRD beschlossen (Massumi, 2019). Entgegen der bisherigen Separation sollte fortan die

[21] Der Ursprung zur Begrifflichkeit verbleibt ungeklärt. Einerseits, (u.a. Mecheril et al. (2010)) wird darauf verwiesen, dass die ‘Ausländerpädagogik‘ ihre Bezeichnung erst durch ihre Kritik erhielt. Bommes und Radtke (1993) wiederum berichten, dass sie sich selbst als solche terminierte.

[22] Die Bezeichnung als ‘muttersprachlicher Ergänzungsunterricht‘ verzeichnet Nohl (2010) als fälschlich, da viele Kinder aus sprachlichen Minderheiten ihres Herkunftslandes stammten – am Beispiel der Kurd:innen aus der Türkei – und daher im Rahmen des verpflichtenden Unterrichts eine Zweitsprache erlernten.

gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen ermöglicht werden. Entsprechend kam in den Folgejahren vor allem das Assimilationsmodell zum Tragen, welches anstelle des Rotationsmodells auf die Integration ausländischer Schüler:innen zielte. Dabei basierte es, genauso wie das Rotationsmodell, auf der sognannten 'Defizithypothese', nach der es ausländischen Schüler:innen im Vergleich zu inländischen Schüler:innen an spezifischer Sozialisation, sowie Kompetenzen und Wissen fehlte. Im Rahmen des Assimilationsmodells galt es dementsprechend, das „pädagogische Sonderproblem" (Emmerich & Hormel, 2013, S. 125) mit „Enkulturationsdefizit" (Schrader et al. (1976, S. 69) – zit. nach Rose (2012)) mithilfe einer „kompensatorischen Erziehung" (Griese, 1984, S. 45) aus- oder vielmehr anzugleichen.

Als erste Instanz erfolgte im Anschluss an die Kultusministerkonferenz (1971) eine flächendeckende Einführung von Vorbereitungs- und Sprachkursen innerhalb der BRD sowie zur weiteren Unterstützung der Integration die Etablierung eines 'heimatkundlichen Unterrichts' (Kiesel, 2003). Als problematisch erwies sich die Maßnahme jedoch aufgrund des durch die Kultusministerkonferenz festgelegten Grenzwerts von 20%, den der Anteil 'ausländischer Kinder' innerhalb einer Klasse nicht überschreiten durfte. Vor allem in Schulbezirken mit hohen 'Ausländeranteilen' resultierte für 'ausländische' Kinder daher häufig ein Ausschluss sowie eine separate Beschulung in sogenannten 'National- oder Ausländerklassen' (Nohl, 2010).

Generell entpuppte sich die Ausländerpädagogik und ihre defizitorientierte Perspektive früh als kontrovers diskutierter Ansatz[23]. Bereits Hamburger et al. (1984) markieren sie als machtvolle Praxis. Unter anderen, da sich die Identifikation als 'Ausländer:in' für eine Teilnahme an Förder- und Integrationsprogrammen als obligatorisch erwies, oder, um es in den kritischen Worten von Hamburger et al. (1984, S. 33) auszudrücken, war die „Voraussetzung, um in den (vorläufig zweifelhaften) Genuß [sic!] solcher Programme zu kommen [...], sich als ihr Bestandteil oder Objekt zu definieren." Es ist anzunehmen, dass sich die Annahme der Fremdzuschreibung vor allem für Kinder und Jugendliche zweiter oder gar dritter Generation als

[23] Insbesondere der Sammelband *Der gläserne Fremde* (Griese, 1984) erweist sich während der Recherche als frequentiertes Referenzwerk. Darüber hinaus findet sich frühe Kritik etwa in Akpinar et al. (1983), später Griese (2002), Roth (2002) und Kiesel (2003).

prekär erwies, da sie eine Abgrenzung in Form einer Nicht-Zugehörigkeit zur Gesellschaft des eigenen Geburtslandes impliziert. Darüber hinaus ging bereits seinerzeit die Zuschreibung als ‘Ausländer:in‘ mit spezifischen, größtenteils negativ behafteten Zuschreibungen einher. Auch Griese (1984) übt Kritik am Defizitmodell der Ausländerpädagogik. Die Perspektive sei insofern problematisch, als dass den Betroffenen weder Mitspracherecht noch Entscheidungsmacht offeriert wird. Stattdessen müssen sie hinnehmen, „dass sie insgesamt als Gruppe eine neue Klientel darstellen, ‘behandlungsbedürftig sind‘ und mit Defiziten typisiert werden, die nur der geschulte und verstehende Pädagoge bearbeiten kann“ (Griese, 1984, S. 50). Ebendiese Fremdkonstruktion zum defizitären Wesen, das der „hilflosen, infantilen und der Sprache nicht mächtigen Ausländer[:innen]“ (Griese, 2002, o.S.), fördere darüber hinaus die hierarchische Stellung innerhalb der Gesellschaft.

Darüber hinaus kritisiert Griese (1984, S. 45), dass aus der defizitären Perspektive eine „Pädagogisierung der Ausländerprobleme“ resultiere, wodurch wiederum der Fokus von der ‘verursachenden Ausländerpolitik‘ ablenkt und undiskutiert bleibt. Der gesamtgesellschaftliche Diskurs entwickle sich stattdessen zunehmend zu einer Marktlücke innerhalb der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung:

> *„Je mehr Wissenschaftler ihre Forschungen (und Publikationen) auf ‚Ausländer‘ und deren ‚Probleme‘ konzentrieren, je mehr Projekte, Modelle und Maßnahmen initiiert und finanziert werden, je mehr Pädagogen im ‚Ausländerbereich‘ tätig sind und je häufiger die Massenmedien über ‚Ausländerprobleme‘ berichten – auch oder vor allem in wohlmeinender und Objektivität anstrebender Manier – je mehr wird öffentlich-politisch die Aufmerksamkeit auf die sog. ‚Ausländer‘ gelenkt und wird der Eindruck verstärkt, daß jene selbst die Ursache ihrer Probleme sind.“ (Griese, 2002, S. 38).*

Damit nicht genug, zeigte sich die Ausländerpädagogik letzten Endes auch noch wenig erfolgreich. Lediglich ein geringer Anteil ausländischer Schüler:innen besuchte in den folgenden Jahren eine weiterführende Schule (Kiesel, 2003; Merkens, 1991).

Kritiker:innen stellten der Defizithypothese Anfang der 1980-er Jahre eine ‘Differenzhypothese‘ entgegen. Wider der vorherigen, defizitorientierten Perspektive verstand man Sozialisations- oder Verhaltensunterschiede dort als Differenzen, die Akzeptanz und Respekt erfahren sollten (Kiesel, 2003). Auf Grundlage dessen entwickelte sich nur wenig später die ‘Interkulturelle Pädagogik‘ (auch ‘Interkulturelle Erziehung‘ terminiert). Wie auch zuvor die

Ausländerpädagogik, fasst sie unterschiedliche pädagogische Konzepte zusammen, die sich über die Jahre zu einem diskursiven Handlungsfeld entwickelten. Die einzelnen konzeptuellen Ansätze verfügen zum Teil über nur wenig gemeinsamen Konsens, ausgenommen ihr zentrales Leitmotiv: die Anerkennung. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass über die Akzeptanz und das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen die bestehenden Spannungen – etwa ein wechselseitiges Empfinden von Bedrohung – zwischen den Gruppen abgebaut werden können (Kalb, 1983). Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik stellen interkulturelle Ansätze keine Zielgruppenpädagogik dar, sie zentriert folglich nicht den oder die Ausländer:in. Stattdessen begreifen sie Anderssein als ein relationales Phänomen, das sich auf die 'Kultur' als Unterscheidungskriterium bezieht (Knappik & Mecheril, 2018). Anstatt Unterschiede weiterhin als Defizite zu verstehen, sollen sie im Rahmen interkultureller Pädagogik nun Thematisierung und Anerkennung finden.

Ebenso wie ihre Vorgänger erfuhren auch die unterschiedlichen Ansätze der Interkulturellen Pädagogik im Laufe der Zeit zahlreiche Beanstandungen[24]. Ein besonders kritisiertes Merkmal war ihre Eindimensionalität. Die Interkulturelle Pädagogik unterschied zwischen zwei Kulturen: „der deutschen und der jeweils anderen" (Sturm, 2016, S. 98). Dabei legte sie einen Fokus auf Differenzen, was ihre Existenz einerseits voraussetzte sowie andererseits erst zur Zuschreibung und Festigung dieser führte. Ivanova (2017) vergleicht den neuen pädagogischen Ansatz mit der vorangehenden Defizitorientierung. Sie kritisiert, dass die Intention hinter der Hervorhebung kultureller Differenz – sei es zur Problematisierung von Diversität oder als Plädoyer für dessen Anerkennung – zum gleichen Ergebnis führe: dem Bedeutungszuwachs von Alterität. Am Beispiel von Schüler:innen, deren 'Migrationshintergrund' ständig hervorgehoben wird, verdeutlicht Ivanova (2017, S. 14), wie sie als „spezifische andere Schüler_innen markiert und als eine Normabweichung herausgestellt" werden. Eine differenzanerkennende Perspektive sei darüber hinaus kritisch, so Mecheril und Plößer (2009, S. 203), als dass ihre

[24] Insbesondere Ansätze kritischer Migrations- und Diversitätsforschung, sowie Verfechter:innen der Migrationspädagogik kritisierten die Interkulturelle Pädagogik. Für ausführlichere Ausführungen, siehe u.a. Ivanova (2017), Mecheril (2005), Knappik & Mecheril (2018), Mecheril et al. (2010), Sturm (2010), Yildiz (2009).

Annahmen zur Differenz „in eine Dominanzkultur [...] eingelassen sind“ und ihre Prozesse der Anerkennung somit Strukturen der Macht und Ungleichheit reproduzieren.

Darüber hinaus bürge die alleinige Fokussierung auf natio-ethno-kulturelle Aspekte das Risiko eines kulturalisierenden Differenzverständnisses, da es suggeriert, dass die ‘Kultur‘ die entscheidende Differenzkategorie im Bildungssystem darstellt (Mecheril et al., 2010; Schwendowius, 2015). Schwendowius (2015) befürchtet, dass andere relevante Zugehörigkeits- und Ungleichheitsdiskurse Jugendlicher so vernachlässigt würden. Mecheril et al. (2010) verweisen auf die Kritik transkultureller Ansätze, etwa dem ‘Inseldenken‘ nach Bolscho (2005). Die Kritik richtet sich insbesondere gegen das, der Interkulturellen Pädagogik zugrundeliegende, Verständnis zum Kulturbegriff, welches zur Vereinheitlichung führe und folglich nicht in der Lage sei, „gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung“ (Mecheril et al., 2010, S. 64) einzubeziehen. Darüber hinaus sei die Interkulturelle Pädagogik ein „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ – so Mecheril et al. (2010, S. 66) – indem ‘Kultur‘ eine äquivalente Verwendung zum Rassebegriff findet, Kulturen zugeschrieben und hierarchisiert werden. Die Kritik am Kulturalisierungsprozess soll jedoch keine gänzliche Abkehr von der Perspektive ‘Kultur‘ bedeuten, so präzisiert Mecheril (2011). Stattdessen solle sie ausschließlich dann Verwendung finden, wenn sie erforderlich ist, etwa wenn die Handlungsfähigkeit und Bildungsperspektive Einzelner mit ihrer kulturellen Identität zusammenhängen.

Angestoßen durch Arbeiten aus den ‘Postcolonial Studies‘ (Hall, 1994) und den britischen ‘Cultural Studies‘ (Bhabha, 1994; Bhabha et al., 2000; Said, 1978), erfolgte ab Mitte der 1980-er Jahre eine Spaltung der Perspektiven interkultureller Pädagogik (Schwendowius, 2015). Es entwickelten sich unterschiedliche Diversitätsverständnisse, wie sie bereits in Kapitel 2.3 Erläuterung fanden. So begreift einerseits das positivistische Diversitätsverständnis kulturelle Differenzen als natürlich gegeben. Man versuchte an ihnen festzuhalten und sie als Bereicherung zu verstehen. Dabei richtete sich der Ansatz nicht nur an ausländische Schüler:innen, sondern vielmehr an die Gesamtgesellschaft (Kiesel, 2003). Auf der anderen Seite etablierte sich auf Grundlage des kritischen Diversitätsverständnisses die migrationspädagogische Perspektive, die im nachfolgenden Kapitel eingehende Erläuterung findet. Den wohl größten Kontrast zur positivistischen Perspektive bildet ihr Verständnis von Diversität als

Resultat gesellschaftlicher Kategorisierungsprozesse, sowie ihr Fokus auf die zugrundeliegenden Machtstrukturen.

3.1.2 Migrationspädagogik

Der sich ab Mitte der 1980er Jahre entwickelnde kritische Ansatz innerhalb der Interkulturellen Pädagogik kann als Grundlage der Entwicklung einer migrationspädagogischen Perspektive verstanden werden. Maßgeblich durch Paul Mecheril (2004, 2015, 2016, 2019) begründet, findet seit 1996 unter der Bezeichnung 'Migrationspädagogik' ein Konzept Anwendung, das sich unter kritischer Diversitätsperspektive der Problematisierung von Machtverhältnissen im Bildungskontext verschreibt.

Mecheril (2004) grenzt die Migrationspädagogik zunächst begrifflich von der vorangehenden Interkulturellen Pädagogik ab. Diese sei in ihrer Perspektive uneindeutig, da sie eine Fokussierung auf die Kategorie der Kultur suggeriert, ihre Ausrichtung jedoch vielmehr die Pluralisierung und Diversifizierung durch Migrationsprozesse zentriert. Die Migrationspädagogik sollte daher einen Ansatz darstellen, in dem thematisiert werden kann, was sich für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft von Relevanz erweist. Dies umfasst im Sinne Mecherils (2004, S. 18, Herv. i.O.) durch Migrationsphänomene initiierte Prozesse „der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung *des Sozialen*". Die Migrationspädagogik ist entsprechend nicht zielgruppenspezifisch, oder, um es in Paul Mecherils (2015, S. 35) Worten zu sagen: Die „Migrationspädagogik ist keine ‚MigrantInnenpädagogik'!" Stattdessen betrifft sie alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder, in denen Differenzverhältnisse mit Migration, Postkolonialität und Globalisierung verknüpft sind (Mecheril, 2015).

Der Migrationspädagogik liegt die Annahme zugrunde, dass die Positionierung und Identifizierung zum/zur 'Migrant:in' ein komplexes Spannungsverhältnis darstellt. Mit Blick auf das Verhältnis von Migration und Bildung wird die Untersuchung des Beitrags der Bildungsinstitutionen und des pädagogischen Diskurses zu diesem Spannungsverhältnis zur ihrer Aufgabe. Dabei wird thematisiert, welche Strukturen und Prozesse – etwa die Inszenierung natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeiten – Schüler:innen zu Migrationsanderen formieren und wie pädagogische Diskurse und Praxen darauf Einfluss nehmen (Mecheril et al., 2010).

Im Gespräch mit Jeannette Goddar und Paul Mecheril beschreibt Yasemin Karakaşoğlu (in Karakaşoğlu et al. (2019, S. 79)) beispielhaft einen solchen Fremdkonstruktions- bzw. Adressierungsprozess des ‘doing migrant‘ – bzw. ‘doing muslim‘ – in dem ein Schüler aufgrund erkennbarer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten typisiert und als (Migrations-)Anderer hervorgebracht wird:

> *„Jedes Mal, wenn eine Lehrerin mit einem Jungen ein Problem hat, der für sie erkennbar arabischer Herkunft ist, und sie durchaus auch affektiv gegründet in Erwägung zieht, dass das Problem daran liegt, dass er ein arabischer Junge ist, und damit – so ihre weitere Annahme – wahrscheinlich ein muslimischer Junge, der Autoritätsprobleme mit Frauen hat, ja als solcher geradezu haben muss, findet ein Adressierungsprozess statt, der migrationsgesellschaftliche Andere als Andere hervorbringt.“*

Die Migrationspädagogik zentriert also die Hervorbringung von Migrationsanderen im pädagogischen Handlungsfeld sowie die ihr zugrundeliegenden Machtprozesse und -strukturen. Ein grundlegendes Merkmal stellen dabei Zugehörigkeitsordnungen dar, unter der Annahme, dass diese die Erfahrungen innerhalb einer Migrationsgesellschaft maßgeblich strukturieren. Zur Erinnerung: Zugehörigkeit charakterisiert sich in dem Verständnis als „eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der Unterscheidung von ‘zugehörig‘ und ‘nicht-zugehörig‘ konstitutiv sind“ (Mecheril, 2015, S. 36) (s. Kap. 2.4.2). Innerhalb der Migrationspädagogik ermöglicht der Zugehörigkeitsbegriff dann die Zentrierung von Phänomenen, die sich für Migrationsgesellschaften von Bedeutung erweisen, „und für Institutionen, die mit Einfachzugehörigkeiten rechnen, eine große Herausforderung darstellen, nämlich Phänomene multipler und hybrider Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2011, S. 38-39).

Als eminent wichtig für Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, bzw. unter Bedingungen von Differenz- und Dominanzverhältnissen sowie zugleich als „grundlegende pädagogische Aufgabe“, versteht Mecheril (2008b) schließlich die *Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen*. Dahinter verbirgt sich eine pädagogische Praxis, in der auf dominante Ordnungen, bzw. grundlegende Unterscheidungsschemata Bezug genommen wird, mit dem Ziel, sie zu schwächen. Es gehe hierbei nicht um eine simple Ersetzung einer Ordnung, so betont Mecheril (2008b) explizit, sondern vielmehr „um einen praktisch-interpretierenden Bezug auf Zugehörigkeitsordnungen, der sie dadurch, dass Feststellungen und Ausschlüsse dieses

Zusammenhangs deutlich werden, gewissermaßen in sich verrückt.“. Die Verschiebung terminiert er daher auch als „beständige Unruhe“ (Mecheril, 2008b, o.S.), im Rahmen derer das pädagogische Handeln und dessen Reflexion in die (re-)produzierten Zugehörigkeitsordnungen eingebracht wird.

Als zentrales Element der Migrationspädagogik gilt neben der obigen Zielsetzung auch ihr subjektorientierter Ansatz, bzw. ihr Perspektivwechsel zur Betroffenenperspektive, sodass sie – anders als der Großteil vorheriger Forschungsansätze – die Individuen als Subjekte zur Geltung bringt. Nur so, konstatiert Mecheril (2003, S. 57), kann eine Zentrierung der Personengruppe ‘mit Migrationshintergrund‘ erfolgen, „die weder zu einer Barbarisierung beiträgt noch die Personengruppe feiert“. Von Relevanz können in dem Zusammenhang neben Rassismuserfahrungen (u.a. Mecheril (1997b)) auch jene der Zugehörigkeit (u.a. Mecheril (1997c)) (vor allem natio-ethno-kultureller) sein, also wie sich Individuen unter spezifischen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen als (nicht-)zugehörig verstehen.

Der kritisch-reflexive Ansatz der Migrationspädagogik erweist sich für das vorliegende Projekt von gesonderter Bedeutung, da er seine Grundlage bildet. Wie bereits einleitend dargelegt, verfolgt das Projekt das Ziel zur Analyse von biographischen Bearbeitungen schulischer und schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Zur Klärung des Beitrags des Faches Sport im bestehenden Ungleichheitsdiskurs stehen dabei vor allem und doch nicht nur jene natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen im Zentrum. Eine Analyse der Bearbeitung ermöglicht die Kombination der durch Mecheril etablierten zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen einerseits sowie der ebenfalls durch ihn vorgeschlagene Perspektivwechsel andererseits, durch den die Individuen auch im vorliegenden Projekt zu Subjekten und ihre Narrationen zum Mittelpunkt der Analyse werden. Mit seiner Zielsetzung verschreibt sich das Projekt der Fortführung der vorangehend herausgestellten Unruhe, indem aus der Analyse bestenfalls eine Verschiebung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen resultiert.

Eine Realisierung entsprechenden Ansatzes erfolgt hierbei vorallem durch den Einsatz einer intersektionalen Forschungsperspektive, indem diese einen Einbezug unterschiedlichster Ordnungen sowie eine Analyse ihres intersektionalen Zusammenspiels ermöglicht. Dabei stehen all jene Unterscheidungsschemata im Zentrum, die von den Biographietragenden im Zuge ihrer biographischen Rekonstruktionen aufgerufen und bearbeitet werden. Bevor das

Vorgehen an dieser Stelle weiter präzisiert werden kann, gilt es im Folgenden zunächst den Diskurs zur Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘, vorzustellen, sodass die dem Projekt zugrundeliegende Ungleichheit innerhalb des deutschen Bildungssystems begreifbar wird.

3.1.3 Die Bildungsbenachteiligung und ihr andauernder Diskurs

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000, im erziehungswissenschaftlichen Kontext auch als ‘PISA-Schock‘[25] bekannt, stellen einen entscheidenden Wendepunkt für Diskurse um migrationsbedingte Heterogenität im Schulsystem dar. Vielerseits als ‘Weckruf‘ terminiert, bilden sie den Auslöser für eine bis heute andauernde Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungssystems.

Im Vergleich der insgesamt 32 teilnehmenden Staaten – rund 180.000 Schüler:innen – erzielte Deutschland im Bereich der Lesekompetenz, der Mathematik und der Naturwissenschaften lediglich unterdurchschnittliche Ergebnisse (OECD PISA, 2001). Darüber hinaus erwies sich die Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht innerhalb Deutschlands in Hinblick auf die Lesekompetenz der Schüler:innen als besonders relevant. Auch der ‘Migrationshintergrund‘ fand gesonderte Erwähnung, denn es wurde festgestellt, dass Schüler:innen mit ‘Migrationshintergrund’ gegenüber ihren Klassenkamerad:innen ohne ‘Migrationshintergrund’ gravierende Defizite im Bereich der Lesekompetenz aufwiesen, obgleich zumeist die gesamte Schullaufbahn zusammen verbracht wurde (Fereidooni, 2011). Auch die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2003, in denen vorwiegend die mathematischen Kenntnisse überprüft wurden, zeigten ähnliche Ergebnisse auf. Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ gelten seither als Verlierer:innen des deutschen Bildungssystems. Was folgte, war der Beginn eines Diskurses um

[25] Etwa Gogolin (2010, S. 33) beschreibt PISA 2000 als: „Wenig überraschend [...] für diejenigen, die sich schon vorher mit der Frage der Chancengleichheit für alle Kinder, die auf deutschem Boden leben, befasst hatten“. In dem Zuge verweist sie auf bereits vorliegende Studien, die zu ähnlichen Ergebnissen kamen (Lehmann et al. 1997; Lehmann et al. 1999; Schnabel & Schwippert 2000; Helmke & Rech 2002; Rüesch 1997).

mögliche Begründungsinstanzen zur bestehenden Bildungsungleichheit[26], der bis heute andauert.

Innerhalb des Diskurses werfen die zugrundeliegenden Forschungsdaten Ungereimtheiten auf. Etwa PISA 2003 verzeichnet bei Kindern ‘mit Migrationshintergrund‘ eine vergleichsweise hohe Motivation und Aufgeschlossenheit gegenüber der Schule. Das Ergebnis wird gestützt durch weitere Studien zur Bildungsmotivation in ‘Migrantenfamilien‘ (u.a. Nauck (1994) oder Relikowski et al. (2012), zit. nach Matzner (2012)). Bezogen auf PISA 2003 konstatiert Hellpap (2007), dass migrierte Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu Jugendlichen mit ‘Zuwanderungshintergrund‘, die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, signifikant besser abschnitten (Norrenbrock, 2008). Norrenbrock (2008) führt diese Feststellung als Indiz dafür auf, dass die Begründung für die Bildungsungleichheit nicht in den Eigenschaften und Merkmalen der Schüler:innen, sondern stattdessen im Schulsystem zu suchen sei. Auch die Ergebnisse der Iglu-Studie 2004 warfen Zweifel auf. Sie offenbarten, dass Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ trotz gleicher kognitiver Grundfähigkeit und gleichen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Durchschnitt schlechter abschnitten als Schüler:innen ohne ‘Migrationshintergrund‘ (Rose, 2014b).

Vor allem die qualitative Ungleichheitsforschung leistet seit dem PISA-Schock einen entscheidenden Beitrag zur Erforschung der Bildungsbenachteiligung von Kindern ‘mit Migrationshintergrund‘. Unter Einnahme sozial- und dekonstruktivistischer Perspektiven, wie sie sich im Zuge der Interkulturellen und Migrationspädagogik etablierten, ermöglicht sie aufschlussreiche Einblicke in die internen Mechanismen der (Re-)Produktion von natio-ethno-kultureller Differenz und Ungleichheit im Bildungssystem. Im Folgenden soll der Diskurs zur Bildungsbenachteiligung aufgegriffen werden, indem er eine zentrale Grundlage des vorliegenden Projekts bildet. In Anlehnung an Kleiner und Rose (2014) orientiert sich seine Darstellung an den folgenden drei Perspektiven: 1) die institutionelle Diskriminierung, 2) Interaktions- und praktikentheoretisch orientierte Studien, und 3) Biographische Studien.

[26] Im Rahmen ihres Werkes *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem* liefert Heike Diefenbach (2010) eine systematische Übersicht über Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung und den zugrundeliegenden empirischen Befunden. Diefenbach gelingt eine übersichtliche und umfassende Darstellung durch den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven.

3.1.3.1 Institutionelle Diskriminierung

Bereits 1993 konstatieren Bommes und Radtke (1993, S. 483), dass das Schulversagen der ‘Migrantenkinder‘ nicht als „nationalistischer Unfall“ abgetan werden darf, bei dem die Legitimierung in der vermeintlich defizitären kulturellen Ausstattung der Kinder und Jugendlichen gesucht wird. Stattdessen sollte im Sinne des Konzeptes ‘Institutioneller Diskriminierung‘ eine Verschränkung von Diskriminierungskonzepten sowie organisationstheoretischer Überlegungen erwogen werden. Weiterentwickelt wurde der Ansatz in den Folgejahren maßgeblich durch Gomolla und Radtke Gomolla und Radtke (2000); (2002, 2009). Dabei adaptierten sie den Vorschlag Dittons (1995), die Schule im Zuge der Bildungsbenachteiligungsforschung nicht länger als ‘black box‘ zu betrachten, sondern den Blick stattdessen auf die ihr zugrundeliegenden Selektionsprozesse zu richten. Dem Perspektivwechsel lag die Annahme zugrunde, dass schulischer Erfolg nicht ausschließlich aus individueller Leistungsfähigkeit resultiert, sondern immer auch organisationsabhängig ist (Diefenbach, 2010). Anders als in den meisten vorherigen Arbeiten, denen eine defizit- oder differenzorientierte Perspektive zugrunde liegt, wird die ‘Kultur‘ im Sinne des Konzeptes ‘Institutioneller Diskriminierung‘ entsprechend nicht länger als alleiniger oder primärer Grund für schulische Leistungsunterschiede verstanden. Im Folgenden werden nun drei Schwerpunkte der Forschung zur Institutionellen Diskriminierung in Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung vorgestellt, die während der Recherche vermehrt Erwähnung fanden: 1) das Homogenitätsbestreben des deutschen Schulsystems, 2) die Überbleibsel der Defizit- und Differenzorientierung am Beispiel von Übergangsentscheidungen, sowie 3) der monokulturelle und monolinguale Habitus deutscher Schulen.

Dem deutschen Schulsystem wird ein ‘Homogenitätsbestreben‘ attestiert. Dies äußert sich vornehmlich durch das seit der Reichschulkonferenz im Jahr 1920 bestehende dreigliedrige Schulsystem, dessen Intention die Gewährleistung einer ständig homogenen Beschulung war (Baader, 2013). Auch hier verschaffte PISA 2000 einen Überblick und zeigte in dem Zuge ein grundlegendes Problem auf: Zwischen 1991 und 2000 besuchten mehr als doppelt so viele Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ die Hauptschule als ‘ohne Migrationshintergrund‘. Diefenbach (2010) erweitert den Berechnungszeitraum auf Grundlage der Daten des Soziökonomischen Panels und bestätigt den Eindruck einer ungleichen Schulverteilung, die

in Abhängigkeit zum Migrationsstatus steht. Ihrer Berechnung zufolge besuchten zwischen 1985 und 2006 circa 25% mehr Kinder aus ‘Migrantenfamilien‘ die Hauptschule als Kinder aus ‘deutschen Familien‘. Zwischen 1992 und 2006 waren es insgesamt 46,2% der ‘ausländischen‘ Schüler:innen, bei den ‘deutschen‘ lediglich 19,2%. Auf das Gymnasium gingen im selben Zeitraum nur 20,6% der ‘ausländischen‘ Schüler:innen der Sekundarstufe, jedoch aber 46,6% der ‘deutschen‘ (Diefenbach, 2010).

Eine Neustrukturierung des deutschen Schulsystems, wenngleich sich die Umsetzung innerhalb der einzelnen Bundesländer „z.T. extrem“ (Steinmetz et al., 2021, S. 77) unterschied[27], vollzog sich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008. Unter dem Sammelbegriff der Inklusion sah sich Deutschland nun verpflichtet, jedem Menschen eine uneingeschränkte Teilhabe auf allen Ebenen des Bildungssystems zu ermöglichen. Die Strukturen evolvierten, viele Haupt- und Realschulen wurden zu Ober- und Gesamtschulen. Trotz dieser Modifizierung, durch die das deutsche Bildungssystem an Offenheit und Inklusivität gewann, veränderter Bildungsstandards und den verbesserten PISA-Ergebnissen von 2009, 2012 und 2013, bleiben Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ die Verlierer:innen des deutschen Bildungssystems (Glock et al., 2020). Sie wiederholen häufiger Klassen, sind von Schulformwechseln in absteigender Richtung betroffen und weisen insgesamt geringere Schulabschlüsse auf als Schüler:innen ‘ohne Migrationshintergrund’ (Kemper, 2015). Die bestehende Bildungsungleichheit beschreibt Machold (2015, S. 36) auch im Jahr 2015 als „nach wie vor erklärungsbedürftig“.

Mit Blick in die Fachliteratur wird deutlich, dass sich die Stränge der Defizit- und Differenzhypothese noch immer tief durch das System ziehen. Migration wird in dem Zusammenhang fast ausschließlich negativ konnotiert, „als Problem, Herausforderung, Krise oder Störung für die Bildungsinstitution“ (Karakaşoğlu-Aydin et al., 2017, S. 5). Dieses defizitäre Image wird unter anderem in Entscheidungspraktiken im Übergangsprozess von Kindergarten und Schule sichtbar, welche im Zentrum des Konzepts ‘Institutioneller Diskriminierung‘ stehen.

[27] In Deutschland ist ‘Schule‘ Ländersache. Entsprechend obliegt es den einzelnen Bundesländern, über die Umsetzung schulpolitischer Maßnahmen zu entscheiden. Da die einzelnen Länder dennoch über die KMK zusammenarbeiten, kann bedingt von einer generellen Veränderung des ‘deutschen Schulsystems‘ gesprochen werden.

Zahlreiche empirische Studien (u.a. Gomolla und Radtke (2000, 2002, 2009) oder Machold (2015)) untersuchten in der Vergangenheit, inwieweit (Re-)Produktionen von Ungleichheiten auf Grundlage des ‘Migrationshintergrunds‘ einen diskriminierenden Einfluss auf ebendiese Entscheidungspraktiken haben. Insbesondere den Untersuchungen von Gomolla und Radtke (2000, 2002, 2009) resultierte ein entscheidender Erkenntnisgewinn für den bestehenden Ungleichheitsdiskurs, indem sie zeigen konnten, dass Normierungen hinsichtlich der Schul- und Sprachfähigkeit im Abgleich mit der deutschsprachigen, christlich sozialisierten Mittelschicht bestehen und diese bei Abweichung in Diskriminierung und Abweisung münden. Vor allem die Erwartungen zur Sprachfähigkeit verzeichnen Gomolla und Radtke (2009, S. 262) in diesem Zusammenhang als „wesentliche Barriere“ für Schüler:innen aus ethnischen Minderheiten, da perfekte Deutschkenntnisse weitgehend als Zugangsvoraussetzungen für das Gymnasium gelten.

Neben der Homogenitätsbestreben des deutschen Schulsystems und der Überbleibsel von Defizit- und Differenzhypothese in Übergangsentscheidungen, offenbart sich auch die Zentrierung des durch Bourdieu (u.a. 1970) geprägten Konzepts des Habitus als Element der Bildungsungleichheitsforschung. Obgleich dieser es ursprünglich auf menschliche Individuen und ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bezog, findet es im vorliegenden Diskurs zur Beschreibung institutioneller Charakteristika Verwendung. Exemplarisch Kramer und Helsper (2010, S. 115) heben die Eignung entsprechenden Ansatzes gesondert hervor, indem sie über das Konzept der ‘kulturellen Passung‘ aufzeigen, wie Schulen spezifische „schulkulturelle Institution-Milieu-Verbindungen“ bilden, die Zugänge für Schüler:innen in Abhängigkeit ihres Herkunftsmilieus eröffnen oder gar verhindern. Innerhalb der Empirie dokumentiert sich darüber hinaus vieleorts eine Kritik am Beharren des deutschen Schulsystems auf einen monolingualen und monokulturellen Habitus (Dirim & Mecheril, 2018; Gogolin, 1994, 2010; Ivanova, 2020; Kemper, 2015; Roth, 1999; Sturm, 2016). Dieser äußert sich u.a. in der Erwartung des fehlerfreien Beherrschens der Nationalsprache Deutsch im Unterricht, wobei eine Abweichung von diesem Normativ erneut zu Diskriminierung und Abweisung führen kann (Gomolla & Radtke, 2009; Machold, 2015). So wurde eine mangelnde Deutschkenntnis in der Vergangenheit lange mit Lernschwierigkeiten und -störungen konnotiert (Gomolla, 2010a; Kemper, 2015), wodurch häufig eine Selektion betroffener Schüler:innen

zur Förderschule erfolgte. PISA 2000 verwies zudem auf eine vergleichsweise geringe Lesefähigkeit von Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘, obgleich sie die deutsche Schule vollständig durchlaufen hatten. Radtke (2008) kritisiert bezugnehmend, dass es an Maßnahmen zur Sprachförderung mangelt, da die deutsche Schule zu wenig Vorkehrungen getroffen habe, um auf Migration und Mehrsprachigkeit zu reagieren. Dabei hatte bereits die IGLU-Studie aus 2001 ergeben, dass 35 Prozent aller bundesdeutschen Viertklässler:innen mehrsprachig aufwachsen (Fereidooni, 2011). Im Rahmen einer aktuelleren Spracherhebung des Leibnitz-Instituts für deutsche Sprache (Adler, 2019) gaben sogar rund 38% der befragten Bevölkerung an zweisprachig zu sein, rund 29% gaben an, dreisprachig zu sein.

Dass die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen innerhalb des deutschen Bildungssystems wenig Beachtung findet, wird vielerseits kritisiert. Etwa Dirim und Mecheril (2010) konstatieren, dass die Ignoranz der Mehrsprachigkeit nicht nur eine mangelnde Anerkennung der Persönlichkeit und Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen impliziere, sondern zugleich die bestehende gesellschaftliche Realität verkenne. Leiprecht und Kerber (2005) fordern, dass Migrationserfahrungen, Mehrsprachigkeit und Mehrfachidentitäten als Vorteil anerkannt werden sollten. Karakaşoğlu (2012, S. 93 - 94) hebt den Einfluss der schulischen Bildung als Vermittler gesellschaftlicher Werte und Normen hervor und plädiert für „eine Umorientierung von einem nationalen zu einem Bildungssystem unter den Bedingungen der Globalisierung“. Es sei ihre Aufgabe, so führt sie fort, ein neues Normalitätsverständnis im Sinne pluraler Gesellschaft zu vermitteln.

3.1.3.2 Interaktions- oder praktikentheoretisch orientierter Ansatz – die Perspektive auf Lehrkräfte und ihr Handeln

Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 erfolgte ein Paradigmenwechsel bezüglich schulischer Leistungsuntersuchung. Auf der Suche nach dem entscheidenden Relativierungsansatz zur bestehenden Bildungsungleichheit nahmen Bildungsforscher:innen, neben der Defizit- und Differenzhypothese, vermehrt das Handeln der Lehrkräfte ins Visier. Diese werden als ‘Gatekeeper‘ (Schwendowius, 2016) in Teilhabe- und Ausgrenzungsprozessen verstanden, ihre einflussreiche Stellung vermag sowohl die schulische Laufbahn als auch die allgemeine Selbstwahrnehmung der Betroffenen zu beeinflussen.

Darüber hinaus zeigen sich Lehrkräfte maßgeblich an sowohl der Produktion als auch der Reproduktion von einer „angenommene[n] ‚Realität' der pluralen Migrationsgesellschaft" (Steinbach & Spies, 2021, S. 165) beteiligt, wodurch sie einen entscheidenden Einfluss auf die (Bildungs-)Biographien Einzelner nehmen.

Anhand einer Vielzahl an empirischen Studien (u.a. Bonefeld und Dickhäuser (2018); Bonefeld und Karst (2020); Czock (1985); Glock und Klapproth (2017); Glock et al. (2020); Glock und Krolak-Schwerdt (2013); Gomolla und Radtke (2009); Schwendowius (2016); Weber (2006); Weitkämper (2019)) wurde in den vergangenen Jahrzehnten untersucht und diskutiert, inwieweit Lehrkräfte auf Basis natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten Differenz und Ungleichheit produzieren und reproduzieren. So konnte bereits im Rahmen einer frühen Erhebung von Czock (1985) festgestellt werden, dass das Integrationsverständnis von Lehrkräften zu jener Zeit auf Assimilation zum deutschen Normativ zielte. Vor dem aktuellen Kontextwissen dominanter Defizit- und Differenzhypothesen erscheint diese Feststellung nicht verwunderlich, vielmehr wirft sie die Frage auf, inwieweit sich die Haltung von Lehrkräften sowie das 'deutsche Normativ' zwischenzeitlich verändert haben. Etwa zehn Jahre später untersuchten Auernheimer et al. (1996) im Rahmen einer Schulstudie den Umgang von Lehrkräften mit kultureller Differenz im Unterricht. Dabei zeigten sich die befragten Lehrkräfte anhand kommunizierter kulturalistischer und ethnisierender Deutungsmuster gegenüber dem Islam kritisch und markierten unter anderem das Kopftuch „als zentrales Symbol traditionalistischer, uneuropäischer und unaufgeklärter Geistes- und Lebenshaltung" (Roth, 1999, S. 208). Wenige Jahre später kritisieren Kiesel und Volz (2002) Lehrkräfte für das Tappen in 'kulturalistische Fallen', aus denen ein 'Immer-schon-Bescheid-Wissen' anstelle von Einzelfallverstehen resultiert.

Auch aktuellere Studien, exemplarisch Glock und Klapproth (2017), greifen das Handeln und die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber natio-ethnisch-kulturell heterogenen Schüler:innen auf. Im Rahmen ihrer Erhebung zentrieren sie implizite und explizite Einstellungen von Lehrkräften gegenüber ethnischen Minoritäten. Die Ergebnisse zeigen, dass die impliziten Grundhaltungen von den teilnehmende Lehrkräften der Grundschule sowie derer, die an einer weiterführenden Schule tätig sind, negativ ausfallen. Wiederum Weitkämper (2019) untersucht in seiner ethnografischen Studie die Produktion von sozialer Ungleichheit durch

Lehrkräfte. Die Ergebnisse zeigen, wie die ausgewählten Lehrkräfte Ungleichheitsverhältnisse auf Grundlage von individuellen oder gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen produzieren, reproduzieren und transformieren können. Dabei werden innerschulisch anhand der bestehenden kulturellen Ordnung Zuschreibungen getroffen, die wiederum regelmäßig in einem Bedeutungsradius, wie beispielsweise im Lehrer:innenzimmer, ausgetauscht und variiert werden. Unterschiedliche soziale Differenzkategorien dienen dabei als Erklärungsansätze von spezifischem Verhalten. Weitkämper (2019, S. 279) summiert diesbezüglich: „Die Differenz ‚Deutsch/Migrationsandere' wird mit Problem/Nicht-Problem verknüpft bzw. sogar gleichgesetzt, wobei insbesondere Araber, Türken und Russen thematisiert werden".

Wie einleitend benannt kann das Handeln von Lehrkräften für die Schullaufbahn Einzelner als machtvoll verstanden werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Selbstkompetenz der Schüler:innen, andererseits steht es in direkter Verbindung zu ihrem Schulerfolg. So konnte eine Studie der Universität Mannheim (Bonefeld & Dickhäuser, 2017, 2018) am Beispiel der Notenvergabe einen Zusammenhang zwischen der Differenzkategorie 'Migrationshintergrund' und Benotungsprozessen nachweisen. Durch einen Vergleich von tatsächlicher Fehlerzahl und Benotung von Diktaten zielten Bonefeld und Dickhäuser (2017, 2018) auf die Erhebung impliziter Haltungen von Lehrkräften gegenüber Kindern 'mit Migrationshintergrund'. Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte (n=203) dem fiktionalen Schüler 'Murat' bei gleicher Fehlerzahl eine schlechtere Bewertung gaben als seinem Mitschüler 'Max', was die Forschenden als Hinweis auf stereotypbasierte Urteile deuten.

Der Ende der 1980er Jahre innerhalb der Erziehungswissenschaften formulierte Anspruch, alle Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass sie mit der Heterogenität und Pluralität aller Schüler:innen angemessen umgehen können (Krüger-Potratz, 1987; Radtke, 1987) (zit. nach Frohn und Grimminger (2011), muss in Hinblick auf die dargelegte Empirie als unerfüllt verstanden werden. Bereits 1999 kritisiert Gogolin, dass Lehrkräfte lediglich für die Monokultur ausgebildet seien. Aktueller diskutieren Syring et al. (2017) Maßnahmen und Haltungen zur interkulturellen Öffnung von Schulen und konkludieren, dass zusätzliche Weiterqualifikationen von Lehrkräften eine zwingende Notwendigkeit darstellen. Wie Veränderungen zur Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich migrationsbedingter Heterogenität auszusehen haben, greift u.a. Weber (2009) auf. Sie erklärt, dass eine Entdramatisierung alleine nicht

ausreiche, da Ethnizität Bestandteil einer sozialen Ordnung sei. Vielmehr fordert sie eine reflexive Pädagogik, die einerseits „in entdramatisierter Weise nicht per se […] ethnische Besonderheiten unterstellt, aber andererseits in dramatischer Weise sensibel bleibt für soziale Besonderheiten“ (Weber, 2009, S. 223) ethnischer Zuordnungen. Auch Doğmuş et al. (2016) fordern einen reflexiven Lehrer:innenhabitus, der eine entsprechende universitäre Ausbildung vorangeht. Beinhalten sollte diese, so konkretisieren sie, eine theoretische, als auch selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierungen und Rassismen.

3.1.3.3 Biographische Ansätze zur Bildungsbenachteiligung

Nachdem innerhalb der vorangehenden Kapitel die Ansätze zur institutionellen Diskriminierung sowie der interaktions- und praktikentheoretischen Orientierung dargelegt werden konnten, gilt es, nachfolgend einen Perspektivwechsel vorzustellen, der die Forschung um migrationsbezogene Ungleichheiten, u.a. im Bildungsbereich, maßgeblich prägte.

Bereits 1984 bemängelt Griese den geringen Anteil an Publikationen innerhalb der Migrationsforschung, die ‘Ausländer:innen‘ selbst zum Subjekt der Forschung machen. Auch 15 Jahre später noch kritisiert Mecheril (1999) den vergleichsweise hohen Anteil an Arbeiten innerhalb der deutschsprachigen Migrations- und Ethnizitätsforschung, in denen Migrationsandere als Objekte gehandelt werden. Der angesprochene Perspektivwechsel, sich äußernd in subjektorientierten Forschungsansätzen, vollzog sich schließlich ab den späten 1990er Jahren, im Rahmen der Etablierung kritischer Diversitätsforschung. Als Beispiel rekonstruiert etwa Otyakmaz (1995) anhand problemzentrierter Interviews den Diskurs zur Kultur und dem Kulturkonflikt bei türkischen Migrantinnen und verzeichnet ihn schlussendlich als einen Mechanismus rassistischer und eurozentristischer Konstruktion. Bezogen auf den Schulkontext untersuchen u.a. Moffitt et al. (2019) anhand von semi-strukturierten Interviews, inwieweit Gymnasialschüler:innen mit türkischem ‘Migrationshintergrund‘ innerhalb des Schullalltags mit Differenzerfahrungen durch Lehrkräfte konfrontiert werden. Die Ergebnisse verweisen auf Vorurteile hinsichtlich vermeintlich bildungsferner Familien, eine Herabstufen von türkisch-deutschem Bilingualismus und dem Islam, sowie einem rassismuslastigen Mobbing. Eine noch aktuellere Arbeit von Katrin Kämpfe (2022) summiert bereits bestehende Forschungsarbeiten zur Perspektive ‘migrantisierter Schüler:innen‘ auf die Schule. Sie

schlussfolgert, dass die Datenlage auf eine hohe Ungleichheitsrelevanz verweist sowie auf die Notwendigkeit des ‘Nachspürens‘ migrationsbezogener Differenz unter Berücksichtigung der Akteur:innenperspektive.

Seit einiger Zeit fokussiert die kritische Migrationsforschung darüber hinaus vermehrt die biographische[28] Perspektive auf Personen ‘mit Migrationshintergrund‘, bzw. Personen, die aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten als Migrationsandere hervorgebracht werden. Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung wird der biographietheoretische Ansatz bereits seit gut 40 Jahren zur Erforschung von Bildungsbenachteiligungen spezifisch benachteiligter Personengruppen verwendet. In seinen Anfängen, rund um das Jahr 1980, galt als bildungsbenachteiligt, wer „aus der Arbeiterschicht kam, weiblichen Geschlechts und katholisch war sowie in einem ländlichen Gebiet wohnte“ (Soremski, 2019, S. 19). So greift exemplarisch Bublitz (1980) das Konstrukt des ‘katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ auf, ermöglicht einen Einblick in ihre subjektiven Perspektiven und analysiert die zugrundeliegenden Machtverhältnisse gesellschaftskritisch (Soremski, 2019).

Die Perspektive auf bildungsbenachteiligte Personengruppen veränderte sich spätestens mit dem PISA-Schock im Jahr 2000. Fortan fokussierte die biographische Bildungsforschung nicht länger das ‘katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘, sondern stattdessen die Migrationsbiographien der neuen Bildungsverlier:innen: Schüler und Schülerinnen ‘mit Migrationshintergrund‘. Schwendowius (2015) resümiert erste zentrale biographische Studien (El-Mafaalani, 2012; Farrokhzad, 2007; Guttiérrez-Rodríguez, 1999; Hummrich, 2009; Ofner, 2003; Raiser, 2007; Ruhland, 2009; Tepecik, 2010), in denen die subjektive Perspektive von (vor allem weiblichen) Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ und ihre Bildungs- und Berufsbiographien das zentrale Forschungsdesiderat darstellen. Inzwischen zählt die Biographieforschung als gängige Praxis in der Schul- und Unterrichtsforschung. Bezugnehmend auf Marotzki (2000) und Schulze (2006) begründet Rose (2014a) das große Interesse am biographischen Ansatz innerhalb der Bildungsforschung mit der Annahme, dass Biographien als direkte Lern- und Bildungsgeschichten gelesen werden können, da sie individuelle

[28] Der Ansatz der Biographieforschung soll im nachfolgenden Kapitel eingehende Erläuterung sowie Reflexion finden. Daher erfolgt an dieser Stelle lediglich ein erster Überblick über seine Anwendung im Diskurs der Bildungsbenachteiligung von Schülern und Schülerinnen ‘mit Migrationshintergrund‘.

Entwicklungsprozesse erhebbar und damit wissenschaftlich bearbeitbar machen. Dem zugrunde liegt der Ansatz bildungstheoretischer Biographieforschung, einer der etabliertesten Forschungsansätze – oder nach Koller (2006, S. 49) „Spielart" – innerhalb der Erziehungswissenschaft. Vorwiegend entstanden und geprägt durch die Arbeiten Kokemohrs, Marotzkis und Kollers (Kokemohr, 1989, 2015; Kokemohr & Marotzki, 1989; Koller, 1999; Marotzki, 1990, 1991, 1995, 1996) findet hier ein ausgearbeiteter Bildungsbegriff als Analysefokus Verwendung. Der Ansatz bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung findet seither unter anderem innerhalb der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung Adaption (u.a. Hummrich (2009), Rose (2014b) oder Schwendowius (2015)).

Auch losgelöst von einer bildungstheoretischen Ausrichtung eignet sich die Biographieforschung im Besonderen zur Rekonstruktion von Differenz und Ungleichheit, da sie die individuellen Lebenserfahrungen von Subjekten fokussiert und diese vor dem Hintergrund des sozialen und personalen Selbst untersucht. Von gesondertem Interesse erweist sich dabei, wie die einzelnen Akteur:innen entsprechende Erfahrungen interpretieren und sich zu ihnen positionieren, indem sie zwar „in die ungleichheitsgeprägten Verhältnisse involviert und den Strukturen und Diskursen unterworfen [sind]" (Riegel, 2016, S. 105), jedoch über das Potential der „Biographizität" (Alheit, 1995, S. 276) verfügen, sie sind folglich fähig, sich „zu ihren Erfahrungen in immer wieder veränderter Art und Weise ins Verhältnis zu setzen" (Dausien et al., 2016).

Nachfolgend sollen vier zentrale Forschungsarbeiten und ihre Ergebnisse vorgestellt werden, die aufgrund des biographietheoretischen Feldzugangs sowie der Zentrierung von migrationsbezogenen Ungleichheiten im Bildungssystem eine Grundlage des vorliegenden Projekts bilden. Angefangen bei Hummrich (2009), die im Zuge ihrer Arbeit sechs Bildungsbiographien junger Frauen 'mit Migrationshintergrund' rekonstruiert. Zur Erhebung der Daten greift sie auf das narrative Interview zurück, die Auswertung erfolgt durch den Einsatz der Objektiven Hermeneutik sowie der Narrationsanalyse. Anhand der rekonstruierten Biographien zeigt Hummrich (2009) auf, dass Schüler:innen im institutionellen Kontext als Migrationsandere hervorgebracht werden. Im abschließenden Fazit fordert sie daher eine verbesserte Professionalisierung pädagogischen Handelns, für die sich erneut die Reflexion als konstitutives Element erweist.

Auch die Forschungsarbeit von Rose (2014b), in der sie untersucht, inwieweit Zuschreibungen als ‘fremde Andere‘ im Kontext Schule die Selbstwahrnehmung von jungen Männern ‘mit Migrationshintergrund’ beeinflussen, bildet eine Grundlage des vorliegenden Projekts. Basierend auf der diskurstheoretischen Subjektivierungstheorie nach Judith Butler (2001), sowie rückschließend auf Michel Foucault und Louis Althusser, zentriert sie die Entstehung des Subjekts im Diskurs. Das Konzept des Othering (s. Kap. 2.4.1) und die damit verbundene Auffassung von Diskriminierung, ermöglichen ein Verständnis zur Subjektivierung, welches durch Rassismus seine Begründung und Formung findet. Zur Untersuchung dieser Doppelperspektive, bestehend aus rufender existenzverleihender Subjektivierung und erfahrener Diskriminierung, nutzt Rose (2014b) narrative Interviews zur Erhebung und eine Methodenkombination aus Narrationsanalyse und einer performativ-dekonstruktiven Lesart zur Auswertung der Daten. Im Vordergrund stehen hierbei Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen (sowie mit ihnen verknüpfte natio-ethno-kulturell codierte Differenzordnungen), die akzentuiert, interpretativ hervorgehoben und aus anrufungstheoretischer Perspektive beleuchtet werden. Die Gesprächspartner der narrativen Interviews sind neun junge Männer ‘mit Migrationshintergrund’ zweiter Generation im Alter zwischen 20 – 25 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass implizite und explizite Anrufungen als ‘Andere‘ vorhanden sind, die sowohl als individuelle Herausforderung als auch als Bildungsherausforderung für die Mehrheitsgesellschaft zu verstehen sind.

Auch Steinbach und Spies (2021) verfolgen eine macht- und subjektivierungstheoretische Perspektive und rekonstruieren in diesem Zuge ebenfalls Anrufungspraktiken und Diskriminierungserfahrungen im institutionellen Kontext aus der Perspektive Jugendlicher. Erneut bildet dabei die bildungstheoretische Biographieforschung den Referenzrahmen der Arbeit. Einen Fokus legen die Forscher:innen auf die Rekonstruktion der, im Rahmen der Bildungsbiographien durch Praktiken und Anrufungen der professionellen Akteur:innen vermittelten, Normalitätserwartungen. Darüber hinaus interessiert sie, wie die Jugendlichen den an sie gerichteten Anrufungen strategisch begegnen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anrufungen in Abhängigkeit von bestehenden Normalitätserwartungen stehen und sich die Erfahrungen von Selbst und Fremdpositionierung an migrationsgesellschaftlichen, hierarchisierenden Differenzordnungen orientieren. Dabei werden Erfahrungen rassistischer Einteilungslogiken im

Rahmen des Unterrichts sichtbar, die jedoch aufgrund des Wunsches nach Zugehörigkeit von Seiten der betroffenen Schüler:innen keine Artikulation finden können: „Wenn wir über solche Themen reden, sag ich auch nichts, weil ich Angst hab, dass ich verurteilt werde wegen irgendwas“ (Steinbach & Spies, 2021, S. 163).

Die vierte und letzte biographische Untersuchung, die sich für das vorliegende Projekt als grundlegend erweist trägt den Titel *Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Ethnisierungsprozesse im Bildungsfeld*, publiziert von Kemal Bozay (2016). In seiner Studie greift er die überproportional hohe Repräsentation von ‘Migrationsjugendlichen‘ an Haupt- und Förderschulen auf und untersucht vor diesem Hintergrund unterschiedliche Bildungsbiographien ebendieser. Ziel seiner Arbeit ist es, die subjektive Perspektive der Jugendlichenbiographien aufzuzeigen und verschiedene Gründe für strukturelle und soziale Exklusion zu begründen. Hierfür rekonstruiert Bozay (2016) Ethnisierungsprozesse in vier unterschiedlichen Bildungsbiographien, er verwendet narrative Interviews zur Erhebung sowie das verstehende Erklären zur Auswertung. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in Bildungsinstitutionen Diskriminierungs- und Klassifizierungsmechanismen auftun, die Ungleichheiten bezüglich sozialer Herkunft herstellen und manifestieren. Die Schüler:innen berichten von einer spürbaren sozialen Trennlinie zwischen Zugehörigkeit, Alltagsrassismus und Diskriminierung. Bozay (2016, S. 302) schlussfolgert, dass der Ethnisierungsprozess als sozialer Exklusionsmechanismus fungiert, „Minderheiten schafft, diese negativ etikettiert und dadurch Privilegien einer dominanten Mehrheit verfestigt.“

Den obigen Einblick in die biographische Betroffenenperspektive auf migrationsbezogene Differenzen und Ungleichheiten im Kontext Schule zusammenfassend, wird deutlich, dass die Hervorbringung als Migrationsandere sich für die betroffenen Subjekte sowohl mit Blick auf ihre Bildungs- als auch soziale Biographie von aktueller sowie retrospektiver Relevanz erweist. Insbesondere Lehrkräften und ihrem Handeln kommt in dem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu, indem entsprechende Abgrenzungsprozesse auf u.a. implizite und explizite Anrufungen sowie rassistische Einteilungslogiken von Seiten der Lehrkräfte zurückgeführt werden können.

3.2 Der ‘Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport – Einblicke in die Empirie

Nachdem im Rahmen der vorangehenden Kapitel die Empirie zur Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit ‘Migrationshintergrund‘ vorgestellt werden konnte, gilt es im Folgenden einen Übergang zum Schulfach Sport zu ebnen. Dieser geriet innerhalb der letzten Jahrzehnte ebenfalls vermehrt ins Spannungsfeld um migrationsbedingte Heterogenität, unter anderem aufgrund seiner Körperbezogenheit und historischen Prägung. Ähnlich wie die Fachliteratur zum allgemeinen Schulkontext, weist auch die sportpädagogische Empirie Forschungsarbeiten und -ergebnisse auf, die in Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Diversitätsverständnissen (positivistisch, kritisch und reflexiv) stehen. Die Aufarbeitung und Reflexion der Daten wird für die vorliegende Arbeit als konstitutiv verstanden, da sie die Grundlage der nachfolgenden Erhebung bilden. Ihre Darstellung erfolgt systematisch, gegliedert in (1) einen intersektionalen Blick auf den ‘Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport, (2) die Perspektive auf Sportlehrkräfte als Konstrukteur:innen von Differenz, sowie (3) die Schüler:innenperspektive im Schulsport.

3.2.1 Ein intersektionaler Blick auf ‘den Migrationshintergrund‘ im (Schul-)Sport

Auf einen ersten Blick überwiegen innerhalb sportpädagogischer Fachliteratur die positivistisch orientierten Forschungsarbeiten, die Kinder und Jugendliche ‘mit Migrationshintergrund‘ und ihre vermeintlichen Differenzen zentrieren. Es zeichnet sich ein Diskurs um sportliche Aktivität und Leistungsfähigkeit ab, indem ebenjenen Individuen innerhalb des (Schul-)Sports eine zumeist negativ behaftete Sonderstellung attestiert wird. Als zentrale Auslöser für den Diskurs gelten zum einen die niedrigen Beteiligungsraten von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund’ im organisiertem Sport (Fussan & Nobis, 2007; Mutz, 2009), welche auf Grundlage der PISA-Studie 2000, der Shell-Studie 2000, der SPRINT-Studie 2004, sowie der AID:A-Studie 2009 getroffen wurden. Auch leisteten die unterdurchschnittlichen Ergebnisse im Rahmen der MOBAQ-Studie (Kurz & Fritz, 2008) zu motorischen Basisqualifikationen ihren Beitrag zum Diskurs um die Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘.

Im Rahmen einer Re-Analyse der PISA- und der SPRINT-Studie schlussfolgern Mutz und Burrmann (2011, S. 117) wiederum, dass Sport „für die große Mehrheit der zugewanderten

Jungen und Mädchen genauso wichtig [ist] wie für deutsche Jugendliche“ und die Unterschiede „zunächst bemerkenswert klein aus[fallen]“. Auch eine aktuellere Übersichtarbeit von Mutz und Burrmann (2015) bestätigt, dass Migrant:innen in Vereinen in Relation zu Jugendlichen ‘ohne Migrationshintergrund‘ zwar unterrepräsentiert, die Beteiligungszahlen in Summe jedoch generell hoch sind. In schulischen Sportarbeitsgemeinschaften zeigen sich Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ darüber hinaus vergleichsweise häufiger vertreten als ihre Mitschüler:innen ‘ohne Migrationshintergrund‘ (Mutz & Burrmann, 2011; Mutz & Müller, 2017). Trotz dieser Erkenntnisse zeichnet sich innerhalb der sportpädagogischen Publikationen der vergangenen beiden Jahrzehnte der besagte Diskurs um eine vermeintliche Sonderstellung, bzw. komplizierte Passungsverhältnisse von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ in sowohl außerschulischem als auch schulischem Sport ab. Ähnlich wie im Begründungsdiskurs zur Bildungsbenachteiligung finden sich auch hier verschiedenste Ansätze zur Legitimation. Nachfolgend sollen zunächst die Daten aufgeschlüsselt werden, die von positivistischer ‘Natur‘ sind und damit differenz- oder defizitorientiert ausgerichtet. Aufgrund der sich abzeichnenden Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien (exemplarisch Mutz und Burrmann (2011, S. 117) konstatieren in Hinblick auf ihre Daten: „Dies ändert sich aber, wenn die Befunde differenziert nach Geschlecht analysiert werden“) bedarf es einer intersektionalen Perspektive[29], die einen Nachvollzug und Verständnis potentieller Verflechtungen ermöglicht.

Herausgearbeitet werden konnte, dass die unterschiedlichen Begründungsansätze sich vorwiegend der bekannten Trias sozialer Ungleichheit – Race, Class und Gender – bedienen, wobei Class und Gender stets in Kombination mit Race begründet werden[30]. Darüber hinaus konnten drei weiteren Kategorien identifiziert werden, die jedoch aufgrund der Art ihrer Verwendung innerhalb des Diskurses nicht immer gänzlich von den anderen abgegrenzt werden können: das kulturelle Kapital, die Kultur und die Religion. Die einzelnen Instanzen sollen im

[29] Im Sinne einer intersektionalen Perspektive dürfen Aspekte (z.B. Begründungsinstanzen) nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssen stets auf ihre potentiellen Verwobenheiten hin überprüft werden. Für mehr Informationen siehe u.a. Walgenbach (2015) oder McCall (2005).

[30] Exemplarisch Mutz & Müller (2017, S. 367) konstatieren, dass es hinsichtlich der Sportbeteiligung „große Unterschiede“ innerhalb der „Gruppe der Migrantinnen und Migranten“ gäbe, die in Abhängigkeit zum Geschlecht und dem sozioökonomischen Status stehen.

Folgenden in aller Kürze – und dennoch systematisch – aufgearbeitet werden. Im Anschluss an die Darstellung der unterschiedlichen Schwerpunkte, Class, Gender, Kultur, kulturelles Kapital und Religion, erfolgt eine Reflexion der Kategorien und ihrer wechselseitigen Verwobenheit. Ähnlich wie im Diskurs zur Bildungsbenachteiligung erfolgt die Verwendung von Terminologien zur Zentrierung von Migrationsphänomenen im (Schul-)Sport uneinheitlich, was es beim Lesen der nachfolgenden Seiten zu beachten gilt.

Als erster, häufig genannter Faktor zur Legitimierung der aufgezeigten ‘Sonderstellung‘ im (Schul-)Sport zählt der soziökonomische Status der Kinder und ihrer Familien, auch mit dem englischsprachigen Begriff **‘Class‘** terminiert. Die Verbindung zum ‘Migrationshintergrund‘ ziehen Mutz und Burrmann (2011, S. 101) im Rahmen ihrer Arbeit zum *Sportlichen Engagement jugendlicher Migranten,* indem sie ungünstige sozioökonomische Lebensbedingungen als „typisch“ für junge Migrant:innen bezeichnen. Als Begründung verweisen sie auf unterschiedliche Studien (Granato & Kalter, 2001; Hinrichs, 2003) in denen Migrant:innen vergleichsweise häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind und zu den unteren bildungs- und einkommensarmen Schichten gehören. Bezugnehmend auf Bourdieu (1982) verzeichnen Mutz und Burrmann (2011) die soziale Herkunft wiederum als ausschlaggebenden Faktor für die Strukturierung der individuellen Lebensführung und des Lebensstils. Bezogen auf sportliche Aktivitäten äußere sich die Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht – im Sinne Mutz und Burrmanns (2011) – unter anderem im Umfang der sportlichen Tätigkeit, wobei diese in höheren Sozialschichten durchschnittlich höher ausfalle. Auch einzelne Sportarten ordnen sie in Abhängigkeit zum sozioökonomischen Status der Sportler:innen: Während demnach z.B. Golf oder Tennis „typische Sportaktivitäten“ (Mutz & Burrmann, 2011, S. 101) von Personen mit höherem ökonomischen Status sind, werde das Bodybuilding oder Boxen vermehrt von Personen aus niedrigen Sozialschichten praktiziert. Auch Teubert und Kleindienst-Cachay (2010, S. 207) beziehen sich in *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsport – Chancen und Probleme* auf die Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status und dem Lebensstil. Dabei verweisen sie auf einen in niedrigeren Milieus „besonders stark ausgeprägte Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen“, der langfristig zu einer Bewegungsdeprivation führen kann und sich in der motorischen Leistungsfähigkeit bemerkbar macht.

Auch die Wohnverhältnisse, Bewegungsfreiräume und die Ausstattung and Sportgeräten finden innerhalb des Diskurses Thematisierung (Burrmann, 2020; Mutz & Burrmann, 2011; Teubert & Kleindienst-Cachay, 2010). Etwa Teubert und Kleindienst-Cachay (2010, S. 206) führen beengende innerstädtische Wohnverhältnisse mit hoher Verkehrsdichte oder sozialen Brennpunkten als weiteres Kriterium auf, dem sich „Migrantenkinder", welche „oft in finanziell prekären Verhältnissen leben" häufig konfrontiert sehen. Mutz und Burrmann (2011) komplettieren schließlich die Trias (Class, Race und Gender), indem sie ebenfalls die Kategorie des Geschlechts verknüpfen. Sie formulieren, dass die Sportbeteiligung von Jungen „von der Position der Familie im sozialen Raum eher unberührt" (Mutz & Burrmann, 2011, S. 101) bleibt, wohingegen das Sportengagement der Mädchen deutlich höher ausfällt, sofern sie einer privilegierten sozialen Schicht angehören.

Neben der Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive, legt dieser erste Blick auf die Begründungsinstanz des sozioökonomischen Status die Frage nahe, ob tatsächlich der 'Migrationshintergrund' oder vielleicht vielmehr die damit in vielen Fällen korrelierende soziale Positionierung der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien für eine sportliche Aktivität entscheidender ist. Auch Mutz (2009, 2013) hält es für denkbar, dass die geringen Partizipationsraten im Sport eher durch ungünstige sozioökonomische Bedingungen anstatt durch die Herkunftskultur der Kinder und Jugendlichen begründet werden kann. Diese Ansicht teilen auch Boos-Nünning und Karakaşoğlu-Aydın (2006). Im Rahmen ihrer Untersuchung verzeichnen sie ungünstige sozioökonomische Ausgangsbedingungen und ein im Durchschnitt niedrigeres Bildungsniveau von Migrantinnen als entscheidender für die Sportabstinenz als migrations- oder herkunftsbedingte Gründe.

Auch Teubert und Kleindienst-Cachay (2010, S. 206) spezifizieren, dass Kinder 'mit Migrationshintergrund' in der Gruppe der Adipösen sowie der Gruppe von Kindern mit motorischem Förderbedarf zwar überproportional häufig vertreten sind, jedoch bei genauerer Betrachtung festgestellt werden kann, dass auch „deutsche Kinder"[31], sofern sie aus niedrigen sozialen Milieus kommen, von diesem Phänomen betroffen sind. Sie konkludieren, dass motorische

[31] Indem die Autorinnen Kinder 'mit Migrationshintergrund' gegenüber 'deutschen Kindern' kontrastieren, wird ersichtlich, dass sie in ihrer Verwendung der Terminologie 'Migrationshintergrund' nicht auf die Definition des Statistischen Bundesamts zurückgreifen.

Defizite und Übergewicht auch mit dem **kulturellen Kapital** kollidieren, etwa mit einem mangelnden Gesundheitsbewusstsein oder Wissen über die Bedeutung von Sport für die kindliche Entwicklung. Die Zahl der Kinder ‘mit Migrationshintergrund‘ sei innerhalb dieser Gruppe besonders hoch – so schließen Teubert und Kleindienst-Cachay (2010, S. 206) – da sie vergleichsweise häufig aus sozial niedrig gestellten Elternhäusern stammen. Die Autorinnen verweisen im Zuge ihrer Arbeit auf einen „negativen Additionseffekt“ (Teubert & Kleindienst-Cachay, 2010, S. 207) dem sich ‘Migrantenkinder und -jugendliche‘ konfrontiert sehen. Sie beschreiben damit eine Verschränkung unterschiedlicher Merkmale, um ihre Unterprivilegierung zu legitimieren:

> *„Insofern ist mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass das Merkmal „Ethnie“ hier in einem engen Zusammenhang mit anderen Merkmalen, insbesondere den soziokulturellen und sozialstrukturellen (finanziellen) Ressourcen und dem Bildungshintergrund der Familie zu sehen ist. Erst die Verschränkung dieser Faktoren verursacht mithin die Unterprivilegierung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Teubert & Kleindienst-Cachay, 2010, S. 206).*

Die dort angesprochenen soziokulturellen Ressourcen greifen auch andere Autor:innen auf, jedoch ist **die Kultur** im Diskurs nicht immer eindeutig von den anderen Faktoren zu trennen. Es ist die natio-ethno-kulturelle Verschwommenheit, die Paul Mecheril (u.a. 2003; 2010) bereits seit über zwei Jahrzehnten kritisiert und der in Hinblick auf migrationsspezifische Themen gesonderte Aufmerksamkeit zu schenken ist. Im Rahmen der vorliegenden Aufarbeitung sportpädagogischer Fachliteratur erweist sich insbesondere die Abgrenzung von Kultur und Religion als komplex. Dies wird unter anderem in Mutz (2009, S. 102) Ausführungen zur Argumentationslinie der Kulturdifferenzhypothese deutlich:

> *„Besonders gravierende und teilweise unüberbrückbare kulturelle Differenzen wurden zwischen dem islamischen und dem westlichen, christlich geprägten Kulturkreis diagnostiziert und in diesem Zusammenhang sogar ein ‚clash of civilizations‘ prognostiziert“*

In seinen obigen Ausführungen thematisiert Mutz (2009) religiös geprägte Kulturkreise – islamisch oder christlich. Als Professor für Islamwissenschaft und Arabistik erklärt Thomas Bauer (Deutschlandfunk Kultur, 2013), dass eine generelle Verbindung von Kultur und Religion nicht abstreitbar ist, jedoch die Religion immer nur als Teil einer Kultur verstanden werden kann. Bezogen auf islamische Gesellschaften – führt er fort – sei die Annahme einer

stärkeren religiösen Prägung ein Vorurteil, vieles sei religiös umgedeutet und letztendlich rein säkular. Für die vorliegende Aufarbeitung des Diskurses bedeuten die Ausführungen Bauers entsprechend einmal mehr die Relevanz eines zugleich kritischen als auch reflexiven Blickes auf die zugrundeliegende Empirie.

Zurück im besagten Diskurs, verzeichnet Mutz (2009, S. 95) im Zuge seiner quantitativen Analyse zur Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit ausländischer Herkunft die Kultur – eher ihre „kulturellen Normalitätsmuster" – als entscheidenden Bedingungsfaktor, vor allem für Mädchen. Er schlussfolgert: „Orientiert sich die Familie an den sprachlichen bzw. kulturellen Standards der Aufnahmegesellschaft, beeinflusst das die Sportbeteiligung der Mädchen wesentlich" (Mutz, 2009, S. 112). Auch andere Autor:innen (Burrmann & Mutz, 2016; Carroll & Hollinshead, 1993) zentrieren die Kultur als entscheidenden Faktor für eine Sportbeteiligung. Dabei benennen sie einen Kulturkonflikt oder gar Fremdheitsempfinden, sofern das im Herkunftsland oder in der Herkunftsfamilie dominierende und an die nächste Generation tradierte Sportverständnis vom vorherrschenden divergiert. Burrmann und Mutz (2016) gehen dabei von der Annahme aus, dass Sport und Bewegungspraxen auf ethnisch kulturell geprägten Werten, Normen, Gewohnheiten und Traditionen basieren. Aufgrund der Körperbezogenheit – so schließen Mutz und Burrmann (2011, S. 100) – könne der Sport „deshalb nicht nur ‚integrieren', sondern biete zugleich Gelegenheit für Polarisierungen, Nationalisierungen und Ethnisierungen und sei als Bühne für einen ‚Kampf der Kulturen' geradezu prädestiniert (vgl. Thiele 1999)."

Mutz (2009) zentriert darüber hinaus die Wertschätzung und das Verständnis von sportlicher Aktivität sowie die im Sinne spezifischer Kulturen als legitim erachteten Bewegungsformen. Dabei liegen seiner Aussage unterschiedliche Annahmen zugrunde, die es im Sinne kritisch-reflexiver Diversitätsforschung in der an das Kapitel anschließenden Reflexion zu thematisieren gilt.

> *„Auch die strengeren Erziehungsnormen, die für immigrierte Familien als typisch angesehen werden, dürften ein Engagement im Sport eher verhindern (vgl. Reinders, 2003, S. 39). Schließlich werde mit dem Sport in den noch stärker ländlich geprägten Herkunftsregionen vieler Migranten keine entwicklungs- oder gesundheitsfördernde Bedeutung verbunden, weshalb das Sporttreiben nur wenig Wertschätzung erfahre. In diesen Regionen würden vornehmlich Tanz und Folklore als kulturell legitime Bewegungsformen für*

> *Mädchen und Frauen angesehen und anerkannt (vgl. Kleindienst-Cachay, 2007)“ (Mutz, 2009, S. 102).*

In den vorangehenden Ausführungen zum sozioökonomischen Status, dem kulturellen Kapital und der Kultur wurde bereits deutlich, dass dem **Geschlecht** im Diskurs um die Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ eine bedeutsame Funktion zugeschrieben wird, wobei die Ausführungen zumeist in einem religiösen und/oder kulturellen Zusammenhang stehen. Auch Mutz und Burrmann (2011, S. 117), die im Rahmen ihrer Re-Analyse eine ähnliche Relevanzsetzung des Sports von zugewanderten und deutschen Jungen und Mädchen resümieren, verweisen auf Unterschiede, „wenn die Befunde differenziert nach Geschlecht analysiert werden.“ Demnach seien die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Vereinszugehörigkeit bei jugendlichen ‘Migranten‘ deutlich größer als bei ‘deutschen Heranwachsenden‘. Die Autor:innen vermuten, dass die Zurückhaltung von jugendlichen Migrantinnen u.a. auf traditionelle Geschlechterrollenerwartungen in der Familie zurückgeführt werden können. Da innerhalb der Studien die Geschlechterrollenerwartung nicht abgefragt wurde, schlussfolgern sie die These indirekt und aus der Sportbeteiligung türkischer Mädchen:

> *„Auf der Grundlage der Befunde lässt sich vermuten, dass traditionelle Geschlechterrollenerwartungen in der Familie die Sportbeteiligung der Mädchen erheblich mit strukturieren. Bislang aber konnten diese Zusammenhänge nur indirekt belegt und etwa aus der Sportbeteiligung türkischer Mädchen abgeleitet werden“ (Mutz & Burrmann, 2011, S. 118).*

Generell beschreiben Mutz und Müller (2017, S. 367) männliche Jugendliche ‘mit Migrationshintergrund‘ als „ausgesprochen sportbegeistert“. Ihr Zugang zum Vereinssport sei im Vergleich zu den Mädchen ‘mit Migrationshintergrund‘ weniger stark von ökonomischen und kulturellen Faktoren beeinflusst. Die Autoren überlegen, dass dies u.a. der Tatsache geschuldet sei, „dass Sport und Sportlichkeit in vielen Kulturkreisen noch stärker ‘maskulin‘ konnotiert ist als in Westeuropa und deshalb gerade die Jungen durch sportliches Talent soziale Anerkennung erlangen können“ (Mutz & Müller, 2017, S. 367). Auch Mutz und Burrmann (2011, S. 102) beschreiben, dass Sportlichkeit in einem „starken Männerbild“ von großer Bedeutung sein dürfte und Sport demnach zu einem zentralen Handlungsfeld der Auslebung von Männlichkeitsvorstellungen werden kann. Mutz (2015, S. 128) bezieht den Islam ein und

konstatiert, dass dieser „ein ‚starkes', ‚aktives' Männerbild [vermittle], in dem Sportlichkeit und physische Kraft wichtige Eigenschaften markieren".

Im Gegensatz dazu werden weibliche Migrantinnen im Diskurs als „Problemgruppe" (Klein, 2011, S. 125) pointiert. Mutz und Burrmann (2011) nehmen an, dass – losgelöst vom 'Migrationshintergrund' – bereits in der frühen Kindheit beginnende geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen von Familien an ihre Kinder herangetragen werden und damit maßgeblich ihre Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster beeinflussen. Bezogen auf „zugewanderte" Mädchen sei die Bewegungssozialisation vorwiegend von dem Ausmaß der Befürwortung „traditioneller, bipolarer Geschlechterordnungen" abhängig (Mutz & Burrmann, 2011, S. 100). Sie formulieren:

> *„Patriarchalisch geprägte Familienstrukturen, rigide und wenig liberale Geschlechtsrollenorientierungen, die Bezogenheit der Freizeitgestaltung auf die häusliche Umgebung und strikte Erziehungsvorstelllungen der Eltern werden als Gründe für die Sportabstinenz der Mädchen angeführt. Je traditioneller die Geschlechterrollen ausgeprägt sind, die an die Töchter vermittelt werden, desto geringer dürfte die Chancen sein, dass sich die Mädchen regelmäßig sportlich engagieren" (Mutz & Burrmann, 2011, S. 102).*

Sofern Eltern demnach traditionelle, bipolare Geschlechterordnungen befürworten und diese auf ihre Töchter projizieren, „dürfte das dazu führen, dass die Freizeit der Mädchen stärker auf die häusliche Umgebung bezogen ist" (Mutz & Burrmann, 2011, S. 100). Sportliche Aktivitäten die sich an „der ‚westlichen' jugendkulturellen Norm" orientieren, insbesondere solche die „ein typisch männliches Handlungsfeld" (Mutz & Burrmann, 2011, S. 100) markieren, würden dahingehend konterkarieren. Mutz und Burrmann (2011) beziehen sich darüber hinaus auf das Herkunftsland weiblicher Migrantinnen als weiteren Einflussfaktor. Ihre Re-Analyse ergab „etwas niedrigere Werte" für die Beteiligungsrate von Migrantinnen türkischer Herkunft als bei vergleichsweise „deutschen Mädchen" (Mutz & Burrmann, 2011, S. 117) und zugewanderten Mädchen aus Russland und Polen.

Gegen die Markierung zugewanderter Frauen als Problemgruppe spricht sich Rulofs (2009) aus. Sie kritisiert, dass „noch oft ein stereotypes Bild von zugewanderten Frauen vor[herrscht], das sie einseitig als sportfern und wenig leistungsorientiert stigmatisiert" (Rulofs, 2009, S. 6). Notwendig, so führt sie fort, sei in dem Zusammenhang eine

wertschätzende Anerkennung kulturell geprägter Leitbilder von Weiblichkeit sowie der Interessen zugewanderter Frauen, sodass stereotype Unterstellungen, Fehlverständnisse und Konflikte vermieden werden können.

Mit Blick auf die Empirie erweist sich neben dem Geschlecht auch die **Religion** – vorwiegend in Kombination mit dem Geschlecht – als weiterer Faktor zur Legitimierung einer (vermeintlichen) Sportabstinenz von Kindern und Jugendlichen 'mit Migrationshintergrund'. Insbesondere weibliche Muslima werden in diesem Kontext schnell als Opfer ihrer Religion sowie des muslimischen Patriarchats verstanden (Klein, 2011; Roth, 1999). Ausführungen zum Islam gilt es im Folgenden – wie auch zuvor die Verzahnung von Kultur und Religion – mit Bedacht zu betrachten. Die Gründe dafür sind umfassend: Es sei zum Beispiel auf die hohe Ambiguitäts-Relevanz[32] im Islam verwiesen oder auf die Tatsache, dass „auch in islamischen Kulturen die Religion nicht immer das Primäre" (Deutschlandfunk Kultur, 2013, S., o.S.) ist. Die Grundlage für den Bezug zur Religion der Kinder und Jugendlichen 'mit Migrationshintergrund' bilden erneut die Partizipationszahlen in Sportvereinen, in diesem Fall die geschlechtsbezogenen Unterschiede. Etwa Kleindienst-Cachay et al. (2012) und Mutz (2009, 2015) geben an, dass insbesondere Frauen mit muslimischem Hintergrund, mit einer Beteiligungsrate von 3% in Vereinen stark unterrepräsentiert sind. Mutz und Müller (2017, S. 367) verweisen erneut auf eine Verzahnung unterschiedlicher Faktoren:

> *„Besonders prekäre Sportbiographien werden z. B. muslimischen Mädchen aus ärmeren und traditionell-religiösen Milieus attestiert, die trotz Interesse am Sport aufgrund finanzieller und kultureller Barrieren sowie mangelnder familiärer Unterstützung kaum Möglichkeiten vorfinden, ihre sportiven Wünsche zu realisieren."*

Obgleich auf die Verzahnung unterschiedlicher Faktoren (Mutz & Müller, 2017) hingewiesen oder von vielschichtigen Gründen (Gebken & Kuhlmann, 2015) für die Zurückhaltung gesprochen wird, findet die religiöse Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen im Diskurs eine gesonderte Zentrierung. Als Begründung werden u.a. hohe körperbezogene Regeln und Normen der islamischen Religion genannt (Mutz, 2015), sowie ein Bekleidungs- und

[32] Im Rahmen eines Gesprächs mit Patrick Garber (Deutschlandfunk Kultur, 2013) berichtet Thomas Bauer als Professor für Islamwissenschaft und Arabistik von einer relativ hohen Ambiguitäts-Toleranz im Islam, wodurch sich die Ausdeutungen und Ausführungen zum Islam als mehrdeutig erweisen.

Verhüllungsgebot (Burrmann & Mutz, 2016). Übertragend auf den Schulsport vermutet Mutz (2009), dass sowohl der halb bekleidete Körper im Sportunterricht als auch das Trainieren in gemischtgeschlechtlichen Sportgruppen im islamischen Kulturkreis auf wenig Akzeptanz treffen könnte. Ein in diesem Zusammenhang häufig genannter Faktor ist das zum Teil obligatorische Duschen in Gruppen nach der Unterrichtsstunde. Allerdings spricht der zugrundeliegende Forschungsstand diesbezüglich einerseits von einer spezifisch für Schülerinnen 'mit Migrationshintergrund' problematischen Regelung (Carroll & Hollinshead, 1993), aber auch von einem altersübergreifenden Problem (Sobiech, 2008).

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung geht Mutz (2015) der Frage nach, wie sich die Religion und Religiosität auf die Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Anfänglich mutmaßt er, dass für muslimische Mädchen ein besonders geringer Organisationsgrad in Sportvereinen zu vermuten ist, „da neben der passiven, häuslichen Frauenrolle, die im Islam verbreitet ist, noch zahlreiche religiöse Bekleidungsvorschriften, Gebote der Geschlechtertrennung oder Berührungsverbote eine Sportbeteiligung im Verein behindern" (Mutz, 2015, S. 118). Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen jedoch unter anderem folgendes:

> *„Bemerkenswert ist aber auch, dass die muslimischen Mädchen, die „sehr religiös" sind, kaum seltener als die nicht konfessionell gebundenen Mädchen einem Sportverein angehören. Hier hätte man angesichts der anfangs skizzierten Debatten über die Benachteiligung muslimischer Mädchen im Sport sicherlich einen größeren Unterschied erwartet" (Mutz, 2015, S. 120).*

Mutz (2015) separiert die Ergebnisse abschließend in Abhängigkeit des Alters der Musliminnen. Er erklärt, dass sich ihre Beteiligung im Sportverein ab dem Alter von 16 Jahren reduziert, mit der Begründung, dass muslimische Bekleidungs-, Berührungs- oder Beaufsichtigungsgebote sowie Normen der Geschlechtertrennung dann „typischerweise an Verbindlichkeit" (Mutz, 2015, S. 128) gewinnen und einen Beginn oder die Aufrechterhaltung einer sportlichen Teilnahme im Verein verhindern. Interessant wäre in diesem Zusammenhang ein genereller Blick auf die Sportbeteiligung von Personen, die sich im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter befinden, um zu prüfen, ob es sich hierbei tatsächlich um ein migrations- oder islambezogenes Phänomen handelt, oder nicht vielleicht altersbezogene Gründe für die besagte Sportabstinenz ausschlaggebend sind. Im Vergleich ergab eine Studie der National

Alliance for Youth Sport, dass ungefähr 70% der Kinder in den USA im Alter von 13 Jahren aus dem organisierten Sport austreten, unter anderem weil der Spaß fehlte, sie erwachsene Autoritätspersonen meiden wollten oder ihnen der Leistungsdruck zu viel wurde (Witt & Dangi, 2018).

Eine weitere Studie, in der die Auswirkung religiöser Zugehörigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf ihre sportliche Aktivität zentriert wird, stellen Burrmann und Mutz (2016) vor. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zum selbstberichteten Angsterleben zeigen erhöhte Werte in den Kategorien 'Besorgnis' und 'Aufgeregtheit' bei religiös erzogenen Mädchen und Jungen türkischer Herkunft. Die Abfrage entsprechender Religiosität, darauf gilt es in dem Zusammenhang hinzuweisen, erfolgte im Rahmen der Untersuchung über die Väter der Kinder. Sie waren aufgefordert zu beantworten: „‚Legen Sie Wert auf eine religiöse Erziehung Ihres Sohnes/Ihrer Tochter?' (1) ja; (0) nein" (Burrmann & Mutz, 2016, S. 105). Interessant sind die nachfolgenden, hierzu formulierten Einschätzungen der Forschenden, indem einerseits pauschalisierende Vermutungen über die Auswirkungen einer religiösen Zugehörigkeit zum Angsterleben angestellt werden, wiederum andererseits – an diese anschließend – auf ihren hypothetischen Charakter verwiesen wird:

> *„Aus unserer Sicht erscheint die Vermutung plausibel, dass muslimische Jungen verstärkt Angst vor dem Sportunterricht empfinden, weil sie befürchten, den Leistungserwartungen sozial relevanter Bezugspersonen nicht gerecht zu werden und religiöse muslimische Mädchen eher deshalb besorgt sind, weil sie im Schulsport die Gebote der Geschlechtertrennung oder Berührungsverbote nicht uneingeschränkt befolgen können. Prüfen lassen sich solche weiterführenden Überlegungen am vorliegenden Datensatz nicht" (Burrmann & Mutz, 2016, S. 113).*

Reflexion der Daten

Summiert zeichnet sich obig ein Diskurs um die Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen 'mit Migrationshintergrund' ab, in dem ihnen – und dann doch wieder nicht allen – auf Grundlage unterschiedlicher Partizipationszahlen eine vermeintliche Sonderstellung attestiert wird. Begründet wird diese aus positivistischer Perspektive mit vermeintlich komplexen Passungsverhältnissen, maßgeblich resultierend aus Differenzen, bzw. Defiziten der Kinder und Jugendlichen 'mit Migrationshintergrund', die im Abgleich mit dem Normativ stehen. Die

Begründungsinstanzen zur Nicht-Passung bedienen sich vorwiegend der bekannten Trias sozialer Ungleichheit: Race, Class und Gender, wobei zusätzlich die Kategorien ‘Kulturelles Kapital‘, ‘Kultur‘ und ‘Religion‘ herausgearbeitet werden konnten. Es zeichnet sich eine wechselseitige Verwobenheit ab, wobei schlussendlich unklar verbleibt, ob – und wenn ja wie weit – der ‘Migrationshintergrund‘ überhaupt einen nennenswerten Einfluss auf die Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen hat. Vielmehr zeichnet sich in den Daten ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ab, dem sich Kinder und Jugendliche mit spezifischer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit häufiger konfrontiert sehen als andere Gleichaltrige. Dem „negative[n] Additionseffekt“ (Teubert & Kleindienst-Cachay, 2010, S. 207) erlegen, zeichnet sich in der Empirie vor allem eine „Problemgruppe“ (Klein, 2011, S. 125) ab: weibliche Musliminnen mit türkischer Herkunft und niedrigem sozioökonomischen Status.

Weg von einer defizitorientierten Sichtweise stellt sich in Hinblick auf die Empirie die Frage, was die aufgezeigten Passungsverhältnisse im Umkehrschluss für das vorherrschende Bildungssystem bedeuten. Zweifelsohne bringen unterschiedliche Kinder und Jugendliche unterschiedliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Voraussetzungen mit in den schulischen Sportunterricht. Gerade die im außerschulischen Sporttreiben erlangten Fähigkeiten oder eine allgemeine Grundfitness erleichtern die Teilhabe sowie die Bewältigung der Erfordernisse des Schulsports. Je mehr sich jedoch die mitgebrachten Konstitutionen von denen durch die Institution Schule, dem Curriculum und der Lehrkraft erwarteten unterscheiden, desto schwieriger gestaltet sich zwangsläufig die Passung.

Das deutsche Bildungssystem – so lässt sich nicht nur auf Grundlage der Empirie zum generellen Schulkontext (s. Kap. 3.1.1), sondern wie vorliegend auch auf der Datenlage zum Schulfach Sport schließen – zeigt sich wenig in der Lage, Kinder und Jugendliche zu inkludieren, die nicht dem Normativ, im Falle des Schulsports, der männlichen, christlich-sozialisierten Mittelschicht entsprechen. Einen ähnlich kritischen Blick auf die Begründungsinstanzen werfen auch Gebken und Kuhlmann (2015), indem sie unter Rückgriff auf Boos-Nünning und Karakaşoğlu-Aydın (2005) den Auslöser für die komplexen Passungsverhältnisse im Schulsport dem monolingualen und monokulturellen Bildungssystem zuschreiben, anstelle den Kinder und Jugendlichen selbst.

Abgesehen davon muss der ‘Migrationshintergrund‘ in seiner Verwendung im vorliegenden Diskurs einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Es fällt auf, dass innerhalb der Ausführungen zwischen unterschiedlichen Personengruppen – u.a. Migrant:innen, Ausländer:innen, Zugewanderten, Türkeistämmigen oder aber Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ – unterschieden wird. Die Verwendung des ‘Migrationshintergrunds‘ erfolgt dabei jedoch nicht immer unter Rückgriff auf die Definition des Statistischen Bundesamts (2022c, 2022d), was vor allem in der Kontrastierung von Kindern und Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ und „deutschen Kindern“ deutlich wird, wie es u.a. Teubert und Kleindienst-Cachay (2010, S. 206) vollziehen. Wiederum Mutz und Müller (2017) oder Burrmann (2020) nutzen ‘mit Migrationshintergrund‘ synonym zu ‘Migrant:innen‘[33]. Burrmann (2020) verwendet im Rahmen ihrer Erhebung den Sprachgebrauch der Familie als Indikator für den ‘Migrationshintergrund‘/‘Migrant:in-Sein‘. Mutz und Burrmann (2011) formulieren indirekt ein ‘nicht-deutsch-sein‘ von Migrant:innen, indem sie ‚jugendliche Migranten‘ und ‚deutsche Heranwachsende‘ vergleichen. Darüber hinaus hantieren sie augenscheinlich synonym mit den Begriffen „Heranwachsende aus der Türkei“ und „Mädchen mit türkischen Migrationshintergrund“, anschließend kontrastieren sie erneut die „deutschen Mädchen“ (Mutz & Burrmann, 2011, S. 117). Sobiech (2008, S. 245) verwendet den ‘Migrationshintergrund‘ synonym zu ‘eingewandert‘ und in Gegenüberstellung zu ‘Einheimischen‘.

Bereits Frohn und Grimminger-Seidensticker (2020, S. 247) stellten fest, dass der ‘Migrationshintergrund‘ im sportpädagogischen Diskurs mit

> *„einer spezifischen Kombination von sozialstrukturellen (Einkommen, Bildungsniveau, Geschlecht) und ethnisch-kulturellen Faktoren (Herkunftsland, Zuwanderungsgeneration, Orientierung an der Herkunfts- und/oder Aufnahmekultur, Sprachgebrauch, religiöse Normen, geschlechtsspezifische Erziehungsvorstellungen)“*

konnotiert wird. Die vorliegend herausgestellte, uneinheitliche – und im Abgleich mit der offiziellen Definition des Statistischen Bundesamts (s. Kap. 2.2) auch fälschliche – Adaption des ‘Migrationshintergrunds‘ erweist sich insofern als problematisch, als dass ihr innerhalb der

[33] Gemäß der Bundeszentrale für politische Bildung definiert sich ein/e ‘Migrant:in‘ als Person, die im Ausland geboren und nach Deutschland gezogen ist. Es handelt sich entsprechend um eine Person ‘mit Migrationshintergrund‘ erster Generation.

einzelnen Arbeiten jeweils Intentionen zur Zentrierung spezifischer Personengruppen zugrundeliegen. Aufgrund der Art ihrer Verwendung ist anzunehmen, dass dabei vor allem natio-ethno-kulturelle (Migrations-)Andere zentriert werden sollen. Indessen bezieht die offizielle Definition des 'Migrationshintergrunds' (s. Kap. 2.2) alle Personen ein, die selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren sind (Statistisches Bundesamt, 2022c, 2022d), was die Personengruppe weder hinsichtlich spezifischer Nationalitäten, religiöser Zugehörigkeiten oder kultureller Handlungsmuster limitiert.

Es wird einmal mehr deutlich, dass mit der Fremdzuschreibung 'Migrationshintergrund' Homogenisierungsprozesse einhergehen, die darüber hinaus auch im vorliegenden Diskurs negativ- und defizitbehaftet ausfallen. Damit nicht genug, kann sich die zugrundeliegende Empirie nicht freisprechen von ihr inbegriffenen Stereotypisierungen und groben Zuschreibungen. Wie bereits Gebken und Kuhlmann (2015, S. 381) am Beispiel von Mädchen und Frauen 'mit Migrationshintergrund' konkretisieren, geht ihre Markierung als Problemgruppe

> „vielfach mit einer nicht weiter hinterfragten Vereinfachung und Verengung der Ursachen auf ‚kulturelle Differenzen (z.B. ‚fremdes' Sportverständnis, religiöse Normen oder eine ablehnende Haltung der Eltern gegenüber dem Sportengagement der Töchter) einher, die oft paternalistischen Impulsen folgen und in der Mädchen und Frauen nicht als selbstbestimmte Subjekte, sondern ausschließlich als passive Opfer einer männerdominanten ‚Herkunftskultur' angesehen wurden."

Um die Brücke nun zum Forschungsinteresse des vorliegenden Projekts zu schlagen, soll die Frage in den Raum gestellt werden, was die Datenlage im Perspektivwechsel für die Kinder und Jugendlichen 'mit Migrationshintergrund' bedeutet. Summiert dokumentieren sich komplizierte Passungsverhältnisse für Kindern und Jugendliche, sofern sie spezielle Faktoren, bzw. ihren Additionseffekt bedienen. Für das schulische Sportgeschehen kann im Umkehrschluss angenommen werden, dass die betroffenen Individuen negative Erfahrungen, bzw. Differenzerfahrungen sammeln, sofern innerhalb des Unterrichts Abweichungen zum Normativ deutlich und herausgestellt werden. Noch immer fraglich verbleibt jedoch, ob – und wenn ja welche – Rolle die Zuschreibung des 'Migrationshintergrunds' oder generell natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten spielen und darüber hinaus, wie die Erfahrungen zum Schulsport in Abhängigkeit der individuellen (Migrations-)Biographien stehen.

Für die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche im Kontext des Unterrichts – auch losgelöst vom Fach – sammeln, kommt den agierenden Lehrkräften und ihrem Handeln eine gesonderte Relevanz zu. Generell wird Lehrpersonen innerhalb des Bildungssystems eine machtvolle Funktion attestiert, wie sie bereits vorangehend in ihrer Rolle als ‘Gatekeeper‘ formuliert wurde (s. Kap. 3.1.3.2). Indem nun im nachfolgenden Kapitel ein Einblick in die Perspektive der Sportlehrkräfte auf Migrationsphänomene ermöglicht wird, eröffnet sich eine neue Ebene im Diskurs um migrationsbedingte Heterogenität im Schulsport, die ein dezidierteres Verständnis der im empirischen Teil der Arbeiten folgenden biographischen Narrationen ermöglicht.

3.2.2 Sportlehrkräfte als Konstrukteur:innen von Differenz

Der im Anschluss an PISA 2000 evolvierende Paradigmenwechsel innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung ließ auch den Schulsport nicht unberührt. Die Ungleichheitsperspektive fand vermehrt Einzug, wodurch sich der Forschungsfokus auf die agierenden Sportlehrkräfte als handelnde Akteur:innen des Unterricht richtete. Um nun weiter der Frage nachzugehen, welche Rolle der Sportunterricht im bestehenden Ungleichheitsdiskurs einnimmt, sollen im Folgenden einige zentrale Forschungsergebnisse mit Lehrkräftezentrierung vorgestellt werden.

Den Anfang machen zwei empirische Studien (Grimminger, 2009; Steiger, 2019), denen zu entnehmen ist, dass migrationsbedingte Heterogenität von Lehrkräften häufig als Belastung wahrgenommen wird und Ansprüche an beispielsweise kultursensiblen oder inklusiven Unterricht als Überforderung erlebt werden. Etwa Grimminger (2009) konkludiert im Rahmen ihrer explorativen, qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulen, dass Sportlehrkräfte zwar insgesamt ein grundlegendes Wissen zu interkulturellem Lernen aufweisen, dieses jedoch in Hinblick auf den Sportunterricht mangelt. Im Rahmen der Interviews schrieben die befragten Lehrkräfte den Schüler:innen spezifische Verhaltensweisen zu, beispielsweise türkischen Jungen ein „Macho- und Mackerverhalten“ (Grimminger, 2009, S. 148) oder muslimischen oder russlanddeutschen Mädchen eine Passivität. Die getroffenen Attribute wurden im weiteren Verlauf der Interviews durch den Rückgriff auf Annahmen zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Schüler:innen legitimiert. Demnach resultiere das

Tricksen und Täuschen türkischer Jungen aus der in ihrer ‘Kultur‘ verankerten Mentalität. Die ‘Problemgruppe‘ der muslimischen Mädchen sei wiederum aufgrund der patriarchalischen Strukturen innerhalb ihrer ‘Kultur‘ zurückhaltend, unsportlich und unmotiviert. Grimminger (2009) kritisiert, dass die Lehrkräfte ihre Aussagen nicht ausreichend reflektieren, sondern stattdessen in eine Art kulturalistische Falle tappen, indem sie anstelle von Einzelfallverstehen vermehrt auf vermeintliches Kollektivwissen zurückgreifen. Über den Einsatz einer Interventionsstudie, in dessen Rahmen die Lehrkräfte (n=37) gezielte Förderungen zur interkulturellen Kompetenz erhielten und im Resultat eine deutliche Besserung im Bereich interkultureller Methoden- und Sachkompetenz aufwiesen, pointiert sie dessen Relevanz und Wirksamkeit. Darüber hinaus äußerten die Lehrkräfte im Anschluss an die Fortbildung weniger Skepsis gegenüber Interkulturalität im Klassenzimmer, sowie weniger assimilative Orientierungen (Frohn & Grimminger, 2011).

Der in Kapitel 2.4.1 beschriebene generelle Ordnungsbedarf zur Gewährleistung von Handlungssicherheit innerhalb der Gesellschaft zeigt sich auch im Kontext des Schulsports. Lehrkräfte nehmen dort Unterscheidungen vor, um das Lernverhalten und die Leistungen der Schüler:innen zu beschreiben (u.a. Wagner et al. (2021), Gieß-Stüber und Grimminger (2007) oder Barker, Barker-Ruchti, Gerber, et al. (2011)). Exemplarisch Gieß-Stüber und Grimminger (2007) konnten im Rahmen ihrer Studie dokumentieren, wie Lehrkräfte das Verhalten ihrer Schüler:innen anhand der Codes richtig/falsch kategorisieren. Das Bestreben zur Wahrung einer Ordnung dient hierbei erneut als Strategie zur Abwehr von Fremdheit, weshalb es sich als problematisch erweist, wenn Schüler:innen im Zuge der Kategorisierung nicht eindeutig einer der Lehrkraft bekannten Kategorien zugeordnet werden können. Die Autorinnen benennen in diesem Zuge einen Mangel an selbstreflexivem Handeln bei Lehrkräften, welchen sie auf die Tatsache zurückführen, dass diese an ihre Rolle als Expert:innen gewöhnt sind (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007). Auch Barker, Barker-Ruchti, Sattler, et al. (2011) heben im Rahmen ihrer Untersuchung zu Jugendlichen ‘mit Migrationshintergrund‘ im Schulsport die Relevanz eines reflexiven Umgangs mit heterogenen Gruppen hervor. Auch wenn Kategorisierungen – sie nennen diese „mental models“ – in ‘überfordernden‘ Situationen von Bedeutung sein können, plädieren Barker, Barker-Ruchti, Sattler, et al. (2011, S. 241) für ihre Lockerung, indem nicht zugelassen wird, dass Vorannahmen über Individuen oder Gruppen bestehen:

> *„To make a simple example, we might remember that some Turkish boys might be crazy about soccer but not all. In our experience, this 'loosening of the categories' is not an easy task and requires mental agility. And it first involves recognising the categories that we use and the subjective links we make between categories" (Barker, Barker-Ruchti, Sattler, et al., 2011, S. 242).*

Dass sich Kategorisierungen im Sportunterricht als problematisch erweisen können, thematisieren auch Tiemann (2016) und Wagner et al. (2021). Sie verweisen auf die Manifestation von sozialen Zuschreibungen und Stereotypisierungen, die die Chancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen auf Inklusion und Teilhabe im Unterricht beeinflussen. Im Rahmen ihrer Studie mit dem Titel *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule* erzielt Gabriele Sobiech (2008) ähnliche Ergebnisse. Dabei zeigten die befragten Lehrkräfte stereotypisierende und auch negative Einstellungen gegenüber Schüler:innen 'mit Migrationshintergrund'. Die Untersuchung baut auf der 'Konflikttheorie der Desintegrationstheorie' (Anhut, 2005), nach der vorhandene Differenzlinien – durch die hier Schüler:innen zu ethnisch Anderen werden – durch soziale Prozesse der Aufnahmegesellschaft bestimmt werden. Anhand leitfadengestützter Interviews konnte neben der subjektiven Perspektive der Lehrkräfte auch die Perspektive der Schüler:innen erhoben werden. Für das vorliegende Projekt erweisen sich die Ergebnisse als zentral, da sie kontrastieren: Während die Sportlehrkräfte auf den 'Migrationshintergrund' der Schüler:innen zurückgreifen um ihr Verhalten in unterschiedlichen Situationen zu legitimieren, begründen die Schüler:innen selbst losgelöst von natio-ethno-kulturellen Aspekten. So äußert beispielsweise eine Lehrkraft, dass Schüler:innen 'mit Migrationshintergrund' im Sportunterricht gerne auf ihre Religion zurückgreifen, um ihr generelles Sportdesinteresse zu rechtfertigen. Dies äußere sich exemplarisch durch Aussagen wie: „Ich bin Moslem und kann jetzt nicht, weil Ramadan ist" (Sobiech, 2008, S. 246). Die Schüler:innen selbst erklären ihre Unzufriedenheit im Interview jedoch mit den einseitigen Inhalten des Unterrichts.

Ein weiteres Beispiel betrifft den Schwimmunterricht. Im Interview berichtet ein Sportlehrer von der Teilnahme leidglich dreier Mädchen in der letzten Unterrichtsstunde, wobei die übrigen 12 Schülerinnen sie verweigerten. In der Deutung der Situation durch die Sportlehrkraft verweist dieser auf vermeintlich religiöse Barrieren, wobei das „streng erzogene Moslemmädchen ein besonderes Problem dar[stellt]" (Sobiech, 2008, S. 247). Die hier

sichtbarwerdende alleinige Fokussierung auf den religiösen Glauben der Schüler:innen deutet Sobiech (2008) als Diskriminierungsressource. Dabei blendet die Lehrkraft aus, dass der Schwimmunterricht vielmehr einem geschlechtsbezogenen Konfliktpotential ausgesetzt ist, das losgelöst von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten der Schüler:innen existiert. Sobiech (2008) deutet die Körperscham der Schülerinnen als alterstypisches Phänomen, das durch ein westliches Körperideal befördert wird, an dem die Schülerinnen zu scheitern glauben.

Im weiteren Gespräch formuliert derselbe Klassenlehrer schließlich eine aktive schulische Exklusion der Schüler:innen, die aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit ‘Probleme‘ machen. Demzufolge sollten sich die Schüler:innen, die nach seinem Verständnis das Gleichheitsprinzip verletzen „eine eigene Schule basteln [...] dann hätten wir viele Probleme nicht mehr“ (Sobiech, 2008, S. 247). Aufgrund seiner Äußerungen tituliert Sobiech (2008, S. 247) die Lehrkraft als Konfliktakteur, als „Repräsentanten der Institution Schule, der Mittel und Wege besitzen will [...] die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, auch durch verhängte Sanktionen zur Assimilation zu zwingen.“

Spezifischer auf Schüler:innen mit Fluchterfahrungen konzentriert sich Fabienne Bartsch (2020, 2021) mit ihren Studien zur unterrichtlichen Gestaltung des Sportunterrichts. Dabei führte sie 31 problemzentrierte Interviews mit Sportlehrkräften unterschiedlicher Schulformen. Die Ergebnisse ähneln den vorherigen insofern, als dass die Normalitätsannahmen der Lehrkräfte von westlich-christlich geprägten Wertevorstellungen durchzogen sind und insbesondere der Islam aufgrund seiner öffentlich negativ behafteten Darstellung kollidiert. Auch wird erneut die gesonderte Positionierung des weiblichen Geschlechts sichtbar, indem ein Bild der unterdrückten weiblichen Geflüchteten vermittelt wird. Von Seiten der Lehrkraft werden in diesem Zuge Emanzipations- und Befreiungsansprüche an die Gestaltung des Sportunterrichts gestellt. Bartsch (2021) präsentiert sechs Deutungsmuster der empirischen Befunde, unter anderem bezogen auf das bereits vorgestellte Konzept des Othering (s. Kap. 2.4.1). Sie stellt heraus, dass die interviewten Lehrkräfte mit dem Umgang der geflüchteten Schüler:innen überfordert waren, da ihre durchaus postkolonialen Annahmen von Normalität, sich äußernd als monolingualer und monoreligiöser Sportunterricht, durchkreuzt wurden.

Bartsch (2021) nimmt zusätzlich das Geschlecht der Lehrkräfte als Differenzkriterium in den Blick und verweist in diesem Zuge auf einen Unterschied zwischen der Haltung männlicher und weiblicher Sportlehrkräfte. Der Erhebung zufolge nehmen letztere die Situationen bezogen auf die Kommunikation/Interaktion und kulturelle Aspekte signifikant positiver wahr als ihre männlichen Kollegen. Bartsch (2021) verweist in dem Zusammenhang auf ähnliche Ergebnisse der amerikanischen Studie von Columna et al. (2010). Die Forschenden argumentieren dort die geschlechtsbezogenen Unterschiede mit der Unterdrückung der Frau innerhalb der Gesellschaft, die sie für Diskriminierungsstrukturen hat sensibler werden lassen.

Fazit

Wie auch innerhalb der allgemeinen bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung – wenn auch deutlich geringer frequentiert – weist die sportpädagogische Empirie in den vergangenen Jahren vermehrt Forschungsarbeiten auf, in denen die Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ nicht länger aus defizitorientierter Perspektive beforscht werden, sondern stattdessen das Handeln und die Einstellung der Lehrkräfte Zentrierung findet. In Summe zeigt der Forschungsstand ein kritisches Bild auf, indem sich Lehrkräfte hinsichtlich migrationsbedingter Heterogenität auch im Schulfach Sport nicht immer ausreichend ausgebildet fühlen. Wie auch die Empirie zur allgemeinen Schulforschung lässt diese Bilanz den Rückschluss zu, dass die in den letzten Jahrzehnten durchgesetzten Veränderungen des deutschen Schulsystems hinsichtlich Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte nicht zur Genüge erfolgt sind. Innerhalb der vorgestellten Studien zeichnet sich darüber hinaus eine grundsätzliche, fast unumstößliche Haltung vieler Lehrkräfte gegenüber migrationsbedingter Heterogenität ab, die mit Kategorisierungen und Stereotypisierungen einhergeht. Es dokumentiert sich repetierend die Erwartung eines westlich-christlichen Schüler:innenbildes, wobei vor allem die Passungsverhältnisse des Islams aus Sicht der Lehrkräfte als kritisch markiert werden. Erneut erfolgt in dem Zusammenhang eine gesonderte Pointierung des weiblichen Geschlechts mit der Attribuierung von Unsportlichkeit als Resultat patriarchalischer Strukturen.

Übertragen auf das Forschungsdesiderat des vorliegenden Projekts lässt die dargelegte Empirie vermuten, dass Sportlehrkräfte aufgrund mangelnder Kompetenzen und stereotypisierender sowie negativer Einstellungen als (Re-)Produzent:innen von Differenzen fungieren. Im

Umkehrschluss kann angenommen werden, dass Schüler:innen spezifischer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten mit entsprechenden Kategorisierungen und Stereotypisierungen durch die Lehrkraft konfrontiert werden, sofern diese im Unterricht relevant gemacht werden.

3.2.3 Die Schüler:innenperspektive im Schulsport

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln neben der defizit- und differenzorientierten Empirie auch die Perspektive der Lehrkräfte aufgearbeitet werden konnte, soll im Folgenden die Schüler:innenperspektive Zentrierung finden. Obwohl sich diese innerhalb der erziehungswissenschaftlichen (Ungleichheits-)Forschung in den letzten Jahren zu einem frequentierten Forschungsfokus entwickelt hat (Kap. 3.1.3.3), erweist sich der Forschungsstand in Bezug auf den Schulsport noch immer als defizitär. Bereits Miethling und Krieger (2004) kritisieren diesen Zustand. Seither ist ein stetiger Zuwachs zu verzeichnen, den Krieger et al. (2020, S. 145) im Rahmen eines Reviews, orientierend an unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, darlegen und abschließend als „unübersichtliches Bild“ evaluieren.

Bezogen auf den Forschungsfokus ‘Diversität/Heterogenität‘ kritisieren auch Bartsch et al. (2022) die geringe Datenlage zur Perspektive der Schüler:innen, obgleich sie als zentrale Akteur:innen des Unterrichts gelten. Aufbauend auf dieser Forschungslücke entwickelte sie das Forschungsprojekt *Zur Relevanz von Unterschieden im Sportunterricht aus Schüler*innen-Perspektive*, indem anhand einer methodenexternen Triangulation ein Einblick in die individuelle Schüler:innenperspektive auf die Bedeutsamkeit von Differenzen im Sportunterricht ermöglicht werden sollte. Bei den Proband:innen (n=2.605) des quantitativen Parts – einer Fragebogenerhebung – handelt es sich um Schüler:innen der Klassen sieben bis zehn, das Durchschnittsalter beträgt 13,88 Jahre. Die teilnehmenden Schüler:innen (n=68) des qualitativen Parts – 15 Gruppeninterviews – sind durchschnittlich 14 Jahre alt. Weitere Unterscheidungen, etwa auf Grundlage einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, werden nicht getroffen, weshalb sich die Daten nur bedingt auf das vorliegende Forschungsprojekt übertragen lassen.

Von Relevanz sind die Ergebnisse dennoch, indem sie insgesamt auf eine sehr geringe Bedeutungszuschreibung von Religion (2,4%), Herkunft (3,4%) oder Flucht (3,4%) für den Sportunterricht verweisen. Stattdessen, messen die Schüler:innen der Motivation und

Anstrengungsbereitschaft mit 73,9% die größte Bedeutung bei, auch Rücksichtnahme (55,5%) und Talent (36,2%) erweisen sich aus Schüler:innenperspektive von hohem Stellenwert für den Sportunterricht. Die qualitativen Ergebnisse der Erhebung rücken darüber hinaus die Bedeutsamkeit des Geschlechts in den Vordergrund, bestätigen ansonsten jedoch zum Großteil die Ergebnisse des quantitativen Teils.

Auch Frohn (2020) zentriert die Schüler:innenperspektive auf Differenzen im Sportunterricht. Dabei liegt der Fokus auf Schüler:innen der Grundschule und das Erkenntnisinteresse in der Frage, welche Differenzkategorien für ihr Handeln im Sportunterricht bedeutsam sind, bzw. welche Kategorisierungen für Unterscheidungsprozesse aufgerufen werden. Der Arbeit liegt ein konstruktivistisches Heterogenitätsverständnis zugrunde, entsprechend wird angenommen, dass die Schule die Konstruktion von Heterogenität aufgrund ihrer Strukturen und den darin eingelagerten Prozessen und Interaktionen maßgeblich mitverantwortet. Durchgeführt wird eine Interviewstudie, die über einen Zeitraum von drei Jahren jährlich mit der gleichen Klasse einer städtischen Grundschule „mit hohem Migrationsanteil“ (Frohn, 2020, S. 108) wiederholt wird. Zur Vermeidung des Reifizierungsproblems, erfolgt im Rahmen der Interviews keine Vorgabe spezifischer Differenzkategorien durch die Interviewenden, sodass diese lediglich rezipiert werden, sofern die Schüler:innen sie zuvor benennen. Die Auswertung der insgesamt 90 Interviews erfolgt inhaltsanalytisch, die Ergebnisse fasst Frohn (2020, S. 111) in der nachfolgenden Abbildung 4 zusammen.

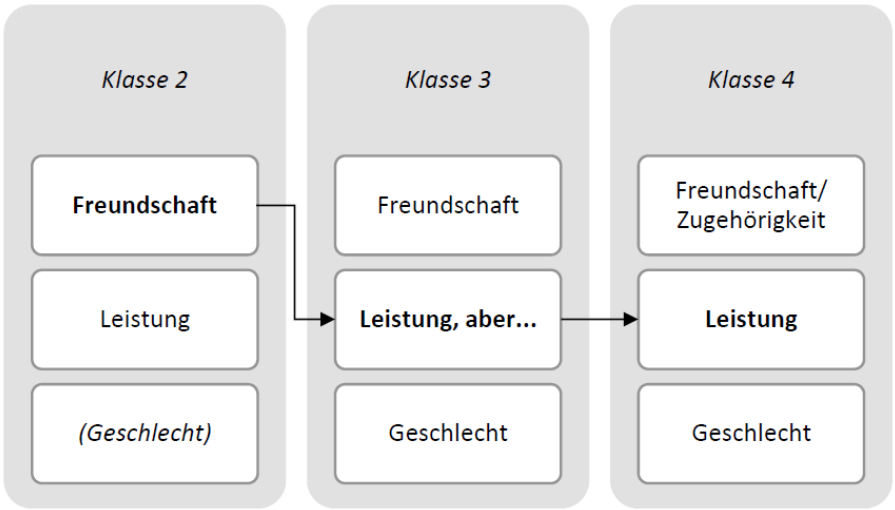

Abbildung 4: Dominante, rekonstruierte Differenzen im 2. - 4. Schuljahr, Auszug aus Frohn (2020, S. 111).

Auffällig ist, dass sich vor allem die Differenzkategorien ‘Leistung‘ und ‘Geschlecht‘ für die Schüler:innen über den Zeitraum von drei Jahren hinweg von gesonderter Relevanz erweisen. Der ‘Migrationshintergrund‘ findet im Gegenzug „trotz der großen Multikulturalität“ (Frohn, 2020) der Teilnehmenden in Klasse 2 keine Erwähnung und wiederum innerhalb der Ergebnisdarstellung zur dritten und vierten Klasse keine Nennung durch die Autorin. In Summe ermöglichen die Ergebnisse einen Einblick in die Schüler:innenperspektive auf Differenzwahrnehmung im Sportunterricht, jedoch kann auch hier die Perspektive jener Schüler:innen, denen ein ‘Migrationshintergrund‘ attestiert wird, nicht separat entnommen werden.

Anders die quantitativ ausgerichtete Arbeit von Burrmann (2020) in der sie anhand eines Fragebogens, in dem u.a. Items zum Wohlbefinden, der Anstrengungsbereitschaft oder der Einschätzung sportlicher Vorerfahrungen enthalten sind, auf die Erhebung des Erlebens von Sportunterricht zielt. Dieses, so schließt sie im Fazit, stehe nicht in Abhängigkeit zum ‘Migrationshintergrund‘, wobei dessen Zuschreibung innerhalb der Erhebung auf Grundlage des Sprachgebrauchs getroffen wird. Eine Übertragung auf das Forschungsdesiderat des vorliegenden Projekts ist nicht nur, aber auch aufgrund der Definitionsproblematik erneut nur bedingt möglich. Zudem verbleibt weiterhin offen, welche Rolle das Schulfach Sport im bestehenden Ungleichheitsdiskurs einnimmt.

Ein bedeutender Erkenntnisgewinn kann in dem Zusammenhang wiederum den Arbeiten von Barker, Barker-Ruchti, Sattler, et al. (2011) oder Barker, Barker-Ruchti, Gerber, et al. (2011) attestiert werden. Unter Bezugnahme auf die Critical Race Theory (Gillborn, 2006) und unter dem Einsatz semi-strukturierter Interviews, zielen sie auf die Rekonstruktion der subjektiven Perspektive von Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ (im Alter von 13-15 Jahren) auf den Schweizer Sportunterricht. Dabei messen die Forscher:innen dem Verständnis für die individuellen Biographien eine hohe Relevanz bei, weshalb die familiäre Situation der Jugendlichen im Rahmen der Interviews einbezogen wird. Die exemplarische Analyse dreier Fälle eröffnet, dass der ‘Migrationshintergrund‘ im Rahmen des Sportunterrichts zumeist implizit wirkt und das Erleben der Schüler:innen beeinflusst. Darüber hinaus verweisen die Forscher:innen jedoch auf die Relevanz von alltäglichen Erfahrungen und Problemen eines/einer Jugendlichen und fassen zusammen: „In other words, they may be youths with migration backgrounds, but they are also ‘just’ youths” (Barker, Barker-Ruchti, Sattler, et al., 2011, S.

241). Im Ausblick formulieren sie schließlich die Relevanz weiterer Forschung, in der etwa der Prozess des zum Insider/Outsider-werden innerhalb des Sportunterrichts eine Zentrierung findet.

Fazit

Summiert zeigt sich ein divergierendes, uneindeutiges und zugleich lückenhaftes Forschungsfeld, das zwar einen ersten Einblick in die Schüler:innenperspektive auf den Schulsport geben kann, jedoch weiterhin offenlässt – und damit zieht sich die Schleife zurück zum Forschungsdesiderat des vorliegenden Projekts – welche Rolle das Schulfach Sport im bestehenden Ungleichheitsdiskurs einnimmt. Dabei interessiert aus migrationspädagogischer Perspektive vor allem, welche Differenzkategorien (bzw. Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen) innerhalb des Schulsports relevant gemacht werden, ob diese natio-ethno-kulturell codiert sind und wie die Individuen sie im retrospektiven Blick auf ihre Schulbiographie bearbeiten. Wie vorangehend herausgearbeitet werden konnte, besteht dabei die Notwendigkeit eines intersektionalen Blicks auf die Perspektive der Schüler:innen, indem gemäß der obigen Empirie ein Zusammenspiel unterschiedlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen eine Nicht-Passung und damit die Möglichkeit von Differenzerfahrungen im Sportunterricht begünstigen. Nachdem die diesem Projekt zugrundeliegende Empirie somit vorgestellt und mit Blick auf das vorliegende Forschungsvorhaben zusammengefasst werden konnte, soll nachfolgend eine Konkretisierung des Forschungsinteresses unter Einbezug seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz erfolgen.

4 Relevanz des Forschungsvorhabens

Innerhalb des vorliegenden Projekts wird ein Einblick in die Bearbeitung von sowohl schulischen als auch schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien realisiert. Das Vorhaben speist sich aus der innerhalb des spezifischen Forschungsfeldes bestehenden Forschungslücke und wird durch seine gesamtgesellschaftliche Relevanz gestützt. Während erstere bereits einleitend präzisiert werden konnte, soll die Relevanz des Vorhabens im Folgenden in den Blick genommen werden.

Die Schule erweist sich als essentiell wichtiger Ort für Kinder und Jugendliche. Jedoch bindet nicht nur die Schulpflicht oder die Hoffnung auf eine Perspektive im Leben an den Schulbesuch, vielmehr besitzt jedes Kind auch das Recht auf Bildung, in diesem Kontext vor allem auf eine Bildung frei von Diskriminierungen und Ungleichheiten. Die Schulen stehen dabei zugleich in der Pflicht und Verantwortung, „sich aktiv für die Beseitigung von Diskriminierungen einzusetzen und eine diskriminierungsfreie Bildung für alle Schüler_innen zu ermöglichen“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018, o.S.). Wie bereits vorangehend herausgestellt werden konnte (s. Kap. 3.1.3), verfügen Schulen über die Macht, Lebenschancen zu vergeben, indem sie Schüler:innen zu einer Teilhabe in der Gesellschaft befähigen. Diese geht über die schulische Entwicklung hinaus, denn auch die individuelle und persönliche Entwicklung eines Individuums wird in hohem Maße von schulischen Erfahrungen bestimmt.

Gemäß der obig dargelegten Empirie (s. Kap. 3.1.3) können Schulen als „Disziplinierungs- und Machtraum“ (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, S. 64) verstanden werden. Als „powerful sites of acculturation“ (Azzarito & Solmon, 2006, S. 78) tragen sie zur (Re-)Produktion und Stabilisierung von gesellschaftlichen Differenzordnungen und den damit verbundenen Machtverhältnissen bei, indem durch sie strukturiert und vermittelt wird (Steinbach & Spies, 2021). Ebendiese (Re-)Produktion einer sozialen Ordnung und damit verbunden die Wahrnehmung von Unterschieden via Normalitätsanspruch im Bildungswesen erweist sich für die Bildungsbiographien Einzelner als essentiell (u.a. Ivanova (2017) oder Wagner et al. (2021)). Um dem Anspruch an eine diskriminierungsfreie Bildung für alle Schüler:innen gerecht zu werden gilt es folglich – wie Ivanova (2017) plädiert –, sich um eine bildungs- und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen, gesellschaftlichen

Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zu bemühen. Es dürfe keine Ignoranz geben gegenüber Einteilungsmustern und Zuschreibungen (Leiprecht & Steinbach, 2015), vielmehr sei eine ständige Reflexion und Sensibilisierung für die Dekonstruktion von u.a. Vorurteilen und Stereotypen essentiell (Bernstein & Inowlocki, 2015). Ein entscheidender Erkenntnisgewinn kann in dem Zusammenhang dem Perspektivwechsel zur Betroffenenperspektive attestiert werden, indem er ein Verständnis für die subjektive Wahrnehmung sowie Bearbeitung von Diskriminierungs- und Ungleichheitserfahrungen ermöglicht (s. Kap. 3.1.3.3). Grundsätzlich stellen Forschungsarbeiten, in denen die Betroffenenperspektive auf Differenz und Ungleichheiten zentriert wird, jedoch noch immer die Minorität, und jene, in denen aus der mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive über Minderheiten gesprochen wird, die Überzahl dar.

Im vorliegenden Projekt soll eine gesonderte Zentrierung des Schulfaches Sport erfolgen, da die schulsportbezogene Empirie um Migrationsphänomene ein einerseits diskursives, andererseits unzureichendes Forschungsfeld formiert (s. Kap. 3.2). Dabei resultiert die gesamtgesellschaftliche Relevanz der Erhebung aus der sich innerhalb der Sportlehrkräfteforschung dokumentierenden, negativen sowie stigmatisierenden Haltungen gegenüber Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘, die ein Vorhandensein von Differenz- und Diskriminierungserfahrungen vermuten lassen (s. Kap. 3.2.2). Wiederum verlangt das innerhalb der ‘Forschung-über‘ thematisierte komplexe Passungsverhältnis migrationsanderer Schüler:innen im Schulsport aufgrund des herausgearbeiteten, spezifischen Zusammenspiels aus den Trias ‘Race‘, ‘Class‘ und ‘Gender‘, die Zentrierung von Differenzordnungen aus intersektionaler Forschungsperspektive (s. Kap. 3.2.1). Die dritte Komponente, die Schüler:innenperspektive, konnte als unzureichend markiert werden, indem die Perspektive von Personen ‚‘mit Migrationshintergrund‘ eine deutliche Minderheit darstellt und biographische Ansätze derweil gänzlich fehlen (s. Kap. 3.2.3).

5 Method(olog)ische Perspektive auf Biographieforschung

Biographische Forschungsansätze finden sich inzwischen in den unterschiedlichsten Disziplinen wieder, etwa der Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Schul- und Bildungsforschung, Religionswissenschaft, Migrations- und Ungleichheitsforschung. Das den Ansätzen zugrundeliegende erkenntnistheoretische Interesse divergiert, häufig generiert es sich allerdings aus empirisch orientierten Problemstellungen, die zu ergründen versuchen, wie Individuen Ereignisse oder Lebensgeschichten subjektiv erleben und bewältigen (Völter et al., 2005). Indem der biographieanalytische Ansatz im aufgezeigten bildungsbezogenen Ungleichheitsdiskurs (s. Kap. 3.1.3) bereits zu einem zentralen Erkenntnisgewinn beitragen konnte (u.a. Bozay (2016) oder Rose (2014b)), erfolgt seine Adaption auch im vorliegenden Projekt, sodass die Rekonstruktion von subjektiven Bearbeitungen schulischer und schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien realisiert werden kann. Die nachfolgenden Kapitel dienen daher zur Einführung, Evaluierung und Konkretisierung der zugrundeliegenden Methodologie und ihrer Methoden.

Zunächst erfolgt eine erste wissenschaftliche Einordnung des Terminus ‘Biographie‘ (Kap. 5.1). Diese leitet zur Entwicklung der Methodologie (Kap. 5.2) über, da sich der dem Biographiebegriff zugrundeliegende Diskurs für das Verständnis des vorliegenden Projekts von Relevanz erweist. In Kapitel 5.3 erfolgt schließlich eine Reflexion des besagten Diskurses sowie eine Erläuterung zur Adaption der Biographie im vorliegenden Projekt. Da zur Erhebung der biographischen Daten das ‘narrative Interview‘ Anwendung findet, wird es – anknüpfend an die Arbeiten Schützes (1977, 1983, 2016) – im Folgenden unter Einbezug seiner erzähltheoretischen Grundannahmen vorgestellt (Kap. 5.4) sowie hinsichtlich seiner Verwendung evaluiert und konkretisiert. Es schließt eine Erläuterung zur Narrationsanalyse an, die ebenfalls maßgeblich durch Schütze (1977, 1983, 2016) konzipiert wurde und im vorliegenden Projekt zur Rekonstruktion und Analyse der biographischen Narrationen Anwendung findet. Zu guter Letzt wird das Vorgehen zur Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen vorgestellt, das keinem bereits existenten Verfahren folgt, sondern sich stattdessen unterschiedlicher theoretischer und empirischer Grundlagen bedient (Kap. 5.7).

5.1 Der Begriff der Biographie

„So wenig wir unser Geschlecht ‚von Natur aus haben', so wenig ‚haben' wir eine Biographie."

(Dausien, 2000, S. 100)

Die Biographie wird im Alltagsverständnis zumeist mit einer Lebensgeschichte oder ihrem Verlauf assoziiert. Wiederum die Herleitung der Begrifflichkeit aus dem griechischen, *‚bios'* (übersetzt: das Leben) und *‚graphein'* (übersetzt: beschreiben), gibt Aufschluss über die mit ihr einhergehende Funktion innerhalb der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung. Zugleich verweist sie auf ihren Unterschied zum häufig synonym benannten Lebenslauf, indem die Biographie keine empirische Ereignissequenz darstellt, sondern vielmehr ein methodisch hergestelltes, individuelles sowie kollektives Produkt einer Lebensbeschreibung (Dausien, 2000, 2008). Dabei fungiert das beschreibende Subjekt zugleich als Produzent:in und Produkt der eigenen Lebensgeschichte, indem es einen performativen Prozess aus Selbstrepräsentation und Selbstpositionierung vollzieht (Fuchs, 2014).

Bezugnehmend auf das obige Zitat Dausiens (2000, S. 100), intendiert diese einen Vergleich des Konzepts ‘Biographie‘ mit dem Geschlecht, um dessen „dahinterliegenden komplexen Konstruktionsleistungen" zu betonen, die wiederum verdeckt würden, sofern eine Biographie als quasi Naturgegebenheit gefasst wird. Ihre soziale Konstruiertheit offenbart sich hierbei in zweierlei Hinsicht, wie obig bereits benannt, als zugleich individuelles sowie kollektives Produkt. Demnach wird sie einerseits durch Subjekte formuliert und somit konstruiert. Andererseits entwickeln ebendiese Subjekte ihre Biographien nie ‘frei‘, sondern immer in spezifischen gesellschaftlich-historischen Grenzen, indem als ‘äußere‘ Rahmenbedingungen wahrgenommene Strukturen die subjektiven Lebensentwürfe, Handlungen und Entscheidungen maßgeblich beeinflussen[34] (Dausien, 1996).

Auch abseits dessen zeichnet sich die Biographie durch Komplexität aus. So umfasst sie, als Produkt einer lebensgeschichtlichen Erzählung und zugleich anders als der Lebenslauf, auch die mit der jeweiligen Rekonstruktion einhergehenden subjektiven Deutungen und

[34] Dausien (2000) verweist in diesem Zusammenhang auf eine ausführliche Diskussion zur Thematik, welche unter dem Stichpunkt ‘Institutionalisierung des Lebenslaufs‘ (Kohli, 1985) in der Soziologie geführt wurde.

Wertungen der Biographietragenden. Eine eingehendere Auseinandersetzung hiermit soll an dieser Stelle noch nicht, dafür aber im Kapitel zur Auswertungsmethode (s. Kap. 5.6), erfolgen. Eine weitere Komplexität der Biographie offenbart sich in ihrer „Verschränkung" (Dausien, 2000, S. 107) zweier Zeitperspektiven, indem Erfahrungen einerseits aus der Gegenwartsperspektive retrospektiv rekonstruiert werden sowie andererseits ebendiese Rekonstruktionen eine Vergangenheitsperspektive implizieren, anhand derer exemplarisch Motive oder Gefühle zum rekonstruierten Zeitpunkt offenbart werden. Auch dieser Aspekt findet im Kapitel zur Auswertungsmethode (s. Kap. 5.6) weitere Ausführung, indem er sich für die Analyse der biographischen Rekonstruktionen von gesonderter Relevanz erweist.

Abseits der häufig abweichenden Verwendung des Begriffs der Biographie in der Alltagssprache, wie einleitend aufgezeigt wurde, trifft das Verständnis auch innerhalb des sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes auf Divergenz. Während ihre Bezeichnung als 'Lebensbeschreibung' allgemeine Akzeptanz zu finden scheint, liegt das diskursive Potential vor allem in dem mit der jeweiligen Ausrichtung biographischer Forschung einhergehenden, erkenntnistheoretischen Kern. Die Erläuterung zur Biographie kann daher an dieser Stelle keine weitere, dafür jedoch im nachfolgenden Kapitel 'Zur Entwicklung der Methodologie' umso eingehendere Ausführung finden. Indem eine Präzisierung zur Auslegung der Biographie im vorliegenden Projekt als Notwendigkeit verstanden wird, erfolgt nach Darstellung des Diskurses eine Reflexion sowie Beschreibung zur Adaption im vorliegenden Projekt.

5.2 Die Entwicklung der Methodologie

Die Biographieforschung wird bereits seit über 200 Jahren auf unterschiedliche Art und Weise in verschiedenen Fachwissenschaften angewendet, zuallererst in den Literaturwissenschaften und der Historiographie im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts (Fischer-Rosenthal, 1990). In der Soziologie fand sie ihre Beachtung noch vor dem zweiten Weltkrieg, dabei gelten die Forschungsarbeiten der Soziologen William Isaac Thomas und Florian Znaniecki als ausschlaggebend. In ihrer Studie *The Polish Peasant in Europe and America* (1918) untersuchten sie Migrationsprozesse von Einwandererfamilien anhand von schriftlichem biographischem Material, wie etwa Briefen, Akten von Gerichten, Sozialbehörden und Migrationsorganisationen sowie einer schriftlichen Autobiographie eines polnischen Einwanderers. Das

Ziel ihrer Arbeit war es, neben den objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten sozialen Probleme auch die subjektive Perspektive der Migrant:innen zu erfassen und einzubeziehen (Rosenthal, 2019). Dem lag die Annahme zugrunde, dass der Subjektivität in sozialen Prozessen eine hohe Bedeutung beizumessen ist und sozialwissenschaftliche Forschungen entsprechend angehalten sind, auch diese zu beleuchten:

> *„social science cannot remain on the surface of social belonging where certain schools wish to have it float, but must reach the actual human experiences and attitudes which constitute the full, live, and active social reality beneath the formal organization of social institutions, or behind the statistically tabulated massphenomena which taken in themselves are nothing but symptoms of unknown causal processes and can serve only as provisional ground for sociological hypotheses." (Thomas & Znaniecki, 1927, S. 1831) (zit. nach Kohli (2013, S. 274))*

Durch die Arbeiten Thomas und Znanieckis vollzog sich ein Paradigmenwechsel, durch den die Biographie für die Entstehung und Bearbeitung sozialer Realität bedeutsam wurde. Trotz sprachlicher Barrieren verbreitete sich der Ansatz über die Landesgrenzen hinaus und bildete einen wesentlichen Grundstein der Theorierichtung der 'Chicagoer Schule', welche später als 'Symbolischer Interaktionismus' (Blumer, 1980, 2013) terminiert wurde (Lamnek, 2016).

In den folgenden Jahren fand der biographische Ansatz Einzug in unterschiedlichen Fachdisziplinen. Als Startpunkt zur Etablierung einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung können etwa Charlotte Bühlers (1932, 1934) Arbeiten zu Jugendtagebüchern verstanden werden. Ein zunächst abruptes Ende fand sie im deutschsprachigen Raum jedoch aufgrund des Nationalsozialismus und seiner zugrundeliegenden – der Biographieforschung widersprechenden – Ideologien (Krüger, 2006). Eine Wiederaufnahme erfolgte erst nach dem Ende des zweiten Weltkrieges, zunächst erneut im Bereich der Jugendpädagogik.

Der aufgrund der Arbeiten Thomas und Znanieckis ausgelöste Trend biographischer Forschungsansätze ebbte auch abseits des erziehungswissenschaftlichen Fokus zwischenzeitlich ab. Der Grund dafür war die Zuschreibung als zu 'subjektiv' im Vergleich zu den Daten

der quantitativen Forschung[35] (Sackmann, 2013). Die Kritik basierte vor allem auf dem Vorwurf mangelnder Objektivität, mit der Begründung, dass durch fiktionale Äußerungen der Wahrheitsgehalt der Erzählungen verfälscht werden könnte. Ein Wandel dieses Ansehens und die damit verbundene Etablierung der „neueren Biographieforschung" (Corsten, 2020, S. 172) vollzog sich insbesondere durch die Arbeiten des deutschen Soziologen Fritz Schützes (1976a, 1976b, 1977, 1981, 1983, 1984). Zusammen mit seiner Arbeitsgruppe der 'Bielefelder Soziologen' fokussierte er die Perspektive der Akteur:innen, unter der Annahme, dass dem/der Akteur:in aufgrund der spezifischen Sicht auf die Handlungen eine wichtige Rolle bei der Konstitution sozialer Realität zukommt (Sackmann, 2013).

Schütze und Kollegen beziehen sich im Zuge der Modifikationen auf die bereits bestehenden, US-amerikanischen Ansätze der Soziologie, u.a. dem 'Symbolischen Interaktionismus' (Blumer, 1980), der 'Ethnomethodologie' (Garfinkel, 1967), der 'Konversationsanalyse' (Sacks et al., 1974) oder der 'Wissenssoziologie' (Mannheim, 1964). Den Konzepten liegen allesamt die zentralen erkenntnistheoretischen Grundannahmen des nach Berger und Luckmann (1966) formulierten Sozialkonstruktivismus zugrunde. Die soziale Wirklichkeit beschreibt in diesem Sinne einen „ongoing social process" (Küsters, 2009, S. 18) – ein Prozessgeschehen, welches nicht außerhalb des Handelns existiert, sondern durch die Kommunikation ihrer Mitglieder erst entsteht.

Zur Überwindung vorangehender Kritik plädiert Schütze (u.a. 1983, 1984) unter Rückgriff auf die Arbeiten zur Erzählanalyse nach Labov und Waletzky (1973), für die Relevanz von Stehgreiferzählungen zur Erhebung biographischer Daten. Dem liegt die Theorie zugrunde, dass sich persönliche Erlebnisse während des Erlebens im Gedächtnis als „kognitive Figuren" (Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 176; Schütze, 1984, S. 78) abspeichern. Die wahrheitsgetreue Abrufung dieser vergangenen Erlebnisse gelingt – so die Annahme – durch unvorbereitete Stegreiferzählungen, da diese die Ordnungsstrukturen faktisch noch am ehesten reproduzieren:

[35] Kohli (2013) verweist auf eine in Polen seit langem geführte methodologische Auseinandersetzung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, wobei beide Positionen sich wenig bereit zeigen, die andere anzuerkennen.

> *„Die Frage nach den zeitlichen, den sequentiellen Verhältnissen des Lebensablaufs kann nun aber nur dann empirisch angegangen werden, wenn eine Methode der Datenerhebung zur Verfügung steht, welche Primärdaten erfaßt, deren Analyse auf die zeitlichen Verhältnisse und die sachliche Abfolge der von ihnen repräsentierten lebensgeschichtlichen Prozesse zurückschließen läßt. Diese Bedingungen werden von autobiographischen Stegreiferzählungen erfüllt, wie sie mit Mitteln des narrativen Interviews hervorgelockt und aufrechterhalten werden können“ (Schütze, 1983, S. 285).*

Die Stegreiferzählungen unterliegen dabei dreier Zugzwänge des Erzählens (s. Kap. 5.4.2), welche die Erzählenden zu einer wahrheitsgemäßen Rekapitulation der eigenen Erlebnisse, bzw. der Erfahrungsaufschichtungen zwingen. Das in dem Zuge eingeführte ‘narrative Interview‘ (s. Kap. 5.4) etablierte sich als Erhebungsmethode, die vor allem zur Rekonstruktion von Biographien seither vielerorts Anwendung findet.

Obgleich die durch Schütze initiierten Modifikationen zu einem „Boom“ (Rosenthal, 1995, S. 11) der biographischen Forschung in unterschiedlichsten Fachdisziplinen führte, sah sich sein Ansatz zu kognitiven Figuren im Erlebens- und Erzählprozess im Nachhinein vielfach kritisiert (u.a. Nassehi (1994) oder Bude (1985)) – und wiederum durch Vertreter:innen der Biographieforschung verteidigt (u.a. Rosenthal (2005) oder Wohlrab-Sahr (1999, 2002)). Etwa Bude (1985) kritisiert im Rahmen seiner Schriften *Der Sozialforscher als Narrationsanimateur* Schützes Annahme zur Homologie zwischen Erfahrungskonstitution und Erzählkonstitution am Beispiel des neurotischen Erzählers. Ebender sei in der Lage sich „mit dem Phantasma seiner Geschichte“ (Bude, 1985, S. 333) zu umhüllen, sich im Sinne einer Überlebensstrategie von einer leeren Geschichte zur nächsten zu hangeln und dies, ohne die Vorgaben der formalen Narrationspragmatik zu verfehlen. Bude (1985, S. 333) resümiert daher, dass Erzählungen, auch wenn sie das Schema einhalten, im Grunde „leeres Sprechen“ sein können. Über die Kritik am Wahrheitsgehalt von Erzählungen hinaus, zweifelt er, ob die Darstellung einer jeden Erfahrung überhaupt realisierbar sei, oder ob es nicht auch „mächtige Erfahrungen [gibt], aus denen man gar keine ‚schöne Geschichte‘ machen kann“ (Bude, 1985, S. 334). Auch individuellen Bedeutungszuschreibungen von im Interview verwendeten Begriffen misst Bude (1985) in dem Zusammenhang Relevanz bei. Er äußert Skepsis, ob die von den Erzählenden intendierten Begriffsbedeutungen letztendlich auch in dieser Form von den

Zuhörenden verstanden werden können, oder ob es nicht auch Erfahrungen gibt, die in Erzählungen nicht darzustellen sind.

Neben Bude (1985) erhoben sich weitere zweifelnde Stimmen, welche Fiktionalität und bloße Konstruktion innerhalb der durch das Subjekt getätigten Erzählungen mutmaßten (u.a. Osterland (1983) in *Mythologisierung des Lebenslaufs).* Auch Bordieu positioniert sich in *Die Biographische Illusion* (erstmals in Originalsprache *L'illusion biographique* im Jahr 1986 erschienen) ähnlich kritisch, indem er Forschenden eine „Komplizenschaft bei der Konstruktion des perfekten sozialen Artefakts" (Bourdieu, 2016, S. 57) unterstellt. Das Produkt am Ende des Erhebungsprozesses habe seiner Ansicht nach kaum etwas mit der tatsächlichen Biographie der Subjekte gemein, viel eher sei es eine situationsbedingte, lineare Konstruktion:

> *„Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, […] ist beinahe ebenso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen" (Bourdieu, 1990, S. 80) (zit. nach Alheit (2007, S. 78)).*

Bourdieus Polemik kann retrospektiv vielleicht sogar als gewinnbringend verstanden werden, da es zur weiteren Modifikation und Explikation der Forschungspraktik anregte[36]. Diese beziehen sich insbesondere auf das ihr zugrundeliegende, erkenntnistheoretische Interesse. Es folgten Arbeiten, von u.a. Kohli (1983), Fischer-Rosenthal (1991) oder Koller (1994), in denen biographische Quellen nicht länger als Informationsquelle genutzt wurden, sondern vielmehr selbst zum Gegenstand der Analyse formierten (Rosenthal, 1995, S. 12). Etwa Koller (1994, S. 92) versteht den Prozess der Konstruktion von Lebensgeschichten als „rhetorisch-figurativ" und misst ihnen demnach nicht die Aufgabe bei, faktisches Lebensgeschehen zu erzielen. Stattdessen geht er mit einer modifizierten Erwartungshaltung an die Ergebnisse eines narrativen Interviews, indem er „deutende bzw. sinnstiftende Konstruktionen einer Lebensgeschichte" erwartet (Koller, 1994, S. 91). Diese versteht er als niemals unabhängig existent,

[36] Weitere Ausführungen zum Realitätsgehalt autobiographischer Stehgreiferzählungen finden sich u.a. in Nittel (2008).

sondern immer nur als sprachlich artikulierte Geschichte, die es im Anlass und Umstand ihrer Artikulation zu analysieren gilt (Koller, 2006).

Beinahe zeitgleich zur Bielefelder Schule um Fritz Schütze entwickelte sich in Deutschland die Schule der Objektiven Hermeneutik, welche maßgeblich auf die Arbeiten Ulrich Oevermanns (u.a. 1981) zurückgeht. Er versteht Erzählungen als Texte, die wiederum Protokolle der Lebenspraxis, also der sozialen Wirklichkeit darstellen. Bei der Analyse biographischer Daten geht es der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion weder um die Rekonstruktion von erzähltem noch erlebtem Leben, sondern stattdessen „um die Rekonstruktion der Fallstrukturgesetzlichkeit der biographischen Identität, wie sie sich in einem gegebenen Protokoll Ausdruck verschafft“ (Silkenbeumer & Wernet, 2010, S. 181). Das Verständnis zur ‘biographischen Identität‘ folgt in Analogie zum Verständnis des ‘Habitus‘ nach Bourdieu (1970) der Idee einer sinnstrukturellen Handlungsgenerierung. Einerseits begreift sich die Identität als ‘opus operatum‘, strukturiert durch soziale Vorgaben, sowie andererseits als ‘modus operandi‘, der Art und Weise der Handlungspraxis der Individuen (Silkenbeumer & Wernet, 2010).

Mit der Zeit etablierten sich Kombinationen aus der Objektiven Hermeneutik Oevermanns und dem Ansatz Schützes, etwa bei Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997). Sie verstehen die Biographie als ein

> *„soziales Gebilde, das sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert, und das in dem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftliche angebotenen Muster sich ständig neu affirmiert und transformiert“ (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997, S. 138-139).*

Die Biographie stellt demnach eine „dualistische Konzeption“ (Rosenthal, 1995, S. 14) aus einerseits tatsächlich erlebter und andererseits erzählter Lebensgeschichte dar, aus objektiv Stattgefundenem und subjektiv Gedeutetem. Im Rahmen ihres methodischen Vorgehens vollzieht Rosenthal (1995) neben der Rekonstruktion ebenjener Lebensgeschichten sowie Analyse der temporalen und thematischen Strukturen, auch die Kontrastierung beider Komponenten (Reh, 2003). In ihrem Verständnis würden Forschende, die sich ausschließlich auf einen im aufgezeigten Dualismus enthaltenen Aspekt fokussieren – also nur das Erlebte oder nur das tatsächlich Ereignete – den konstitutiven Anteil der erzählten Lebensgeschichte

verkennen. Dabei bliebe die „Wechselwirkung von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem“ (Rosenthal, 1995, S. 17) außer Acht. Dies sei insofern problematisch, als dass sich die Gegenwart aus dem Vergangenen und dem Zukünftigen konstituiert, sowie andersherum das Vergangene aus der Gegenwart und der antizipierten Zukunft.

5.3 Reflexion und Adaption in der vorliegenden Arbeit

Aufgrund des stetig anhaltenden Diskurses innerhalb der Biographieforschung verweist Dausien (2008, S. 356) auf eine erste methodologische Regel biographischer Forschung: „[D]ie Notwendigkeit, den jeweils verwendeten Biographiebegriff zu explizieren und eine empirische Gegenstandsbestimmung vorzunehmen“. Während die im vorliegenden Projekt eingesetzten Methoden sowie ihre Zielgruppe in den nachfolgenden Kapiteln Zentrierung finden (s. Kap. 5.4-5.7), soll an dieser Stelle zunächst eine Spezifizierung zum verwendeten Biographiebegriff sowie dessen Verortung im Forschungsfeld erfolgen.

Zunächst das Verständnis zur Biographie in den Blick nehmend, wird diese innerhalb des vorliegenden Projekts als Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit verstanden, wie sie sich aus Sicht der sie Tragenden offenbart. Dabei wird ihr – anders als durch Schütze (1983) – zwar nicht die Repräsentation einer faktischen Lebensgeschichte unterstellt, bestenfalls jedoch einer solchen, wie sie sich auf Grundlage der Erlebnisaufschichtungen des sie rekonstruierenden Individuums darstellt. Mit dem Ziel zur Realisierung einer möglichst wahrheitsgetreuen Rekapitulation entsprechender kognitiver Figuren, wird auf die durch Schütze (1983) formulierten Annahmen zur Generierung von Stehgreiferzählungen (s. Kap. 5.4.2) zurückgegriffen. Das Produkt, die biographische Rekonstruktion, ermöglicht schließlich einen Einblick in die soziale Wirklichkeit der Biographietragenden, in ihre Wahrnehmungen, Interpretationen und Haltungen.

Zur Verortung von entsprechendem Verständnis zur Biographie im Forschungsfeld des vorliegenden Projekts, gilt es dessen vorangehend herausgestellten Dualismus – als zugleich individuelles sowie kollektives Produkt (Dausien, 2000, 2008) – erneut in den Blick zu nehmen. Der Grund hierfür zeigt sich in der mit ihm im Umkehrschluss einhergehenden zentralen Anforderung an zugleich den Prozess zur Erhebung sowie Auswertung biographischer Daten: den Einbezug von kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Regeln und

Diskursen. In diesem Zusammenhang zunächst die bildungsbezogene Biographieforschung in den Blick nehmend, offenbart sich Konsens darüber, dass sich Bildungswege nicht aufgrund einzelner Komponenten konstituieren, sondern vielmehr aus einem Zusammenspiel vieler einzelner Aspekte. Folglich erweist sich der Gesamtblick auf die Gesellschaft, ihre Normen, Chancen und Barrieren als konstitutiv. Bezogen auf das Forschungsdesiderat der vorliegenden Arbeit, genügt es entsprechend nicht, lediglich die Narrationen anzuvisieren und zu berücksichtigen, die sich auf die Erfahrungen zur Schulzeit und zum Schulsport im engeren Sinne beziehen. Stattdessen gilt es, das obig herausgestellte Verständnis zur Biographie anzuwenden, indem einerseits auch die Narrationen zum ‘drum-herum‘, etwa der familiären und gesellschaftlichen Situation, der grundsätzlichen Rahmenbedingungen, in denen die Erfahrungen gemacht wurden, einbezogen werden. Andererseits gilt es, entsprechende Narrationen innerhalb ihres gesamtgesellschaftlichen Kontextes zu verorten.

Situiert sich ein Forschungsvorhaben darüber hinaus innerhalb der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung – wie im vorliegenden Fall – erweist sich eine Zentrierung auf den Bildungsweg im engeren Sinne auch dahingehend als unzureichend, als dass im Vorwege nicht ersichtlich sein kann, welche biographischen Aspekte sich schlussendlich von Relevanz erweisen (Miethe, 2020). Die Notwendigkeit einer intersektionalen Forschungsperspektive, wie sie vorangehend bereits auf Grundlage der Empirie herausgestellt werden konnte (s. Kap. 3.2.1), findet an dieser Stelle einmal mehr Bestätigung. Ein strukturiertes Vorgehen im Sinne der Biographieforschung, das zunächst das große Ganze und erst daran anschließend explizite Phänomene fokussiert, ermöglicht ebendiesen anvisierten Zugang, indem sich sowohl eine Konkretisierung des Entstehungszusammenhangs als auch die Analyse des Gegenstands indessen realisieren lässt (Miethe, 2020).

Der biographische Ansatz der Ungleichheitsforschung bedeutet allerdings auch die Ermöglichung einer weiteren Perspektive, so Dausien et al. (2016), die die Bildungsteilhabe nicht ad hoc und ausschließlich aus den gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen ableitet. Jedoch bedarf es hier der Vorsicht – weiter Dausien et al. (2016) – um Individuen nicht zum alleinigen Fokus aller Erklärungsansätze zu formieren. Als Negativbeispiel für eine solch zynische Sichtweise nennen sie den Integrationsanspruch, der Menschen ‘mit Migrationshintergrund’ häufig als Bringschuld auferlegt wird.

Obgleich sich das vorliegende Projekt an den methodologischen Grundlagen und methodischen Ansätzen Fritz Schützes bedient, gilt es mit Blick auf den vorliegenden Forschungsprozess eine weitere entscheidende Anpassung zu formulieren, die mit dem modifizierten Verständnis zur Biographie einhergeht. Denn während Fritz Schütze[37] aufgrund seiner Zentrierung von autobiographischen Stehgreiferzählungen und den diesen zugrundeliegenden Zugzwängen des Erzählens von einer Berücksichtigung sowie reflexiven Auseinandersetzung mit zugleich der Generierung und Interpretation der Daten absieht (Reh, 2003), sollen ebendiese im Folgenden Einbezug finden. Nähere Ausführungen diesbezüglich finden sich in den nachfolgenden, das methodische Vorgehen des vorliegenden Projekts zentrierenden Kapiteln.

5.4 Das narrative Interview als Erhebungsmethode

Nachdem das Verständnis zur Biographie vorangehend präzisiert und somit ein erster Anteil der im Sinne Dausiens (2008) notwendigen empirischen Gegenstandsbestimmung geleistet werden konnte, soll nachfolgend mit der Vorstellung der Erhebungsmethode fortgefahren werden. Zur Realisierung des Erkenntnisinteresses des vorliegenden Projekts erfolgt der Rückgriff auf das narrative Interview, wie es maßgeblich durch Schütze (1983) zur Überwindung vorangehender, an die Biographieforschung gestellte Kritik entwickelt wurde (s. Kap. 5.2). Inzwischen stellt es eine der gängigsten Erhebungsmethoden im Bereich der Biographieforschung[38] dar, was auf seine gesonderte Eignung zur Erfassung biographischer Daten zurückgeführt werden kann. In den Worten Schützes (1983, S. 285) ermöglicht es die Generierung von Datentexten, „welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist“, wiederum Rosenthal (1995, S. 187) präsentiert es als: „die einzig wirksame Methode“ um den notwendigen methodologischen Grundlagen einer Lebenserzählung gerecht zu werden.

[37] Sabine Reh (2003) verweist im Rahmen ihrer Gegenüberstellung unterschiedlicher Interpretationsmethoden und Interpretationen der Biographieforschung auch auf eine ausbleibende Relevanzbeimessung der Gesprächssituation durch Alheit und Dausien (1999/2000) oder Rosenthal (1995).

[38] Das narrative Interview findet auch außerhalb der Biographieforschung Verwendung, jedoch soll sich im Folgenden auf dieses Forschungsfeld konzentriert werden.

Zunächst kurz und knapp sowie unter Rückgriff auf die vorangehend formulierte Definition zur Biographie summiert, erfasst das narrative Interview einen performativen Prozess aus Selbstrepräsentation und Selbstpositionierung, innerhalb dessen der/die Biographietragende zugleich als Produzent:in und Produkt der eigenen Lebensgeschichte fungiert (Fuchs, 2014), die es anhand narrativer Sinnkonstruktionen retrospektiv formuliert und präsentiert. Hierbei nimmt das Subjekt Haltung ein gegenüber der eigenen Lebensgeschichte, indem es sich selbst zu dieser ins Verhältnis setzt. Dabei wird das Leben erinnert, gedeutet und gerechtfertigt (Fuchs, 2014). Das narrative Interview zielt somit neben der Handlungsgeschichte auch auf die Einbettung von Kognitionen, Gefühlen und Motiven, sodass schlussendlich eine umfassende Rekonstruktion der subjektiven sozialen Wirklichkeit realisiert werden kann (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997).

Entgegen zuvor etablierter standardisierter Befragungen zeichnet sich das narrative Interview vor allem durch seine Offenheit aus. Dem liegt das Ziel zugrunde, den Biographietragenden einen Raum zur Gestaltentwicklung zu ermöglichen, sodass eine Abrufung vergangener Erlebnisaufschichtungen in Form von autobiographischen Stehgreiferzählungen gelingt. Darüber hinaus resultiert der Offenheit im Erhebungsprozess eine Reduktion[39] von Fremdeinflüssen, sodass sich die individuelle Relevanzsetzung der Subjekte offenbart. Nachfolgend soll es weitere Erläuterung finden, sodass die Entscheidungen zur Adaption sowie die anschließende Erhebung in Gänze nachvollzogen werden können. Dafür erfolgt zunächst eine Darstellung des durch Schütze (1983) formulierten Ablaufs sowie der im Interview zu generierenden Zugzwänge des Erzählens. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion des narrativen Interviews sowie einer Darstellung seiner Adaption im vorliegenden Projekt.

[39] Mecheril und Dausien (2006) messen den Forschenden auch im Setting narrativer Interviews einen entscheidenden Anteil in der Konstruktion einer Lebensgeschichte bei. Sie fordern daher eine Reflexion jener Konstruktionsprozesse, die durch die Forschenden zur Produktion biographischer Daten beigetragen werden. Diesem Anspruch soll innerhalb der vorliegenden Arbeit gerecht werden, indem einerseits reflexive Instanzen, gekoppelt an die jeweiligen Methodenkapitel sowie eine abschließende methodenkritische Reflexion erfolgen.

5.4.1 Zum Ablauf eines narrativen Interviews

Indem narrative Interviews – wie bereits erläutert – zum Zwecke der Erhebung biographischer Daten entwickelt wurden, bergen sie das Potential zur Erfüllung des obig formulierten Anspruchs einer größtmöglichen Offenheit im Erhebungsprozess. Realisiert wird sie unter anderem durch seinen strukturellen Aufbau, gegliedert in drei unterschiedliche Phasen: (1) Der Aushandlungsphase, (2) der Haupterzählphase, und (3) der Nachfragephase, wobei bereits die Bezeichnung zweiterer auf den mit ihnen einhergehenden Fokus der Erhebung verweist.

Im ersten Schritt – der *Aushandlungsphase* – erfolgt die Thematisierung von einerseits Formalien, exemplarisch Datenschutz- und Einverständniserklärung, sowie andererseits dem Ablauf des Gesprächs. Dabei gilt es auch die Rollenverteilung einzubeziehen, indem das narrative Interview diesbezüglich von den generellen Erwartungen an ein Interview abweicht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). Abseits dessen besteht bereits mit Beginn dieser ersten Phase das Ziel zur Generierung einer möglichst alltagsnahen Kommunikationssituation, sodass im Anschluss möglichst authentische Ergebnisse resultieren können.

Die darauffolgende *'Haupterzählphase'* bildet bestenfalls die zeitlich und inhaltlich umfangreichste Phase eines narrativen Interviews. Zugleich markiert sie die wohl deutlichste Unterscheidung zu gängigeren Interviewformen, die einem Frage-Antwort-Schema folgen, indem sie auf die Initiierung eines möglichst uneingeschränkten Erzählmonologs von Seiten der Biographietragenden zielt. Im Zentrum stehen hierbei spontane, unvorbereitete Stehgreiferzählungen, unter der Annahme, dass sie die „kognitiven Figuren" (Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 176) des Erlebten noch am ehesten reproduzieren. Eingeleitet wird die Haupterzählphase durch einen Erzählstimulus, gemäß Schütze (1983, S. 285) einer „autobiographisch orientierte[n] Erzählaufforderung", die zur Reaktivierung entsprechender Erfahrungsaufschichtungen sowie zur Initiierung ihrer Narration dient. Mit der hiermit einhergehenden Offenheit der Haupterzählphase wird anvisiert, dass sich die Biographietragenden dem „narrativen Strom des Nacherlebens" (Schütze, 1984, S. 78) der Erfahrungen überlassen. Wiederum soll verhindert werden, dass sie auf „kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie" (Schütze, 1984, S. 78) zurückgreifen.

In der an die Formulierung der Erzählaufforderung anschließenden Erzählphase erhält die interviewende Person beinahe keinen Redeanteil, sondern schlüpft stattdessen in die Rolle der/des aufmerksamen und aktiven Zuhörer:in. Über die Verwendung von Aufmerksamkeitsmarkierern – etwa parasprachlichen Ausdrücken, motivierende Aufforderungen durch Blickkontakt, Mimik oder mitgehende Formulierungen – kann sie den Redefluss der Biographietragenden unterstützen. Nachfragen bleiben somit zunächst bis zum Versiegen des Erzählflusses aus, sodass eine vorzeitige Beeinflussung der Narration sowie dessen Unterbrechung verhindert werden können. Erst nachdem der Monolog durch eine entsprechende Erzählkoda wie: 'So, das war's' durch die Erzählenden terminiert wurde (Schütze, 1983), dürfen erste, immanente Nachfragen erfolgen. Diese, strukturell noch immer in der Haupterzählphase verortet, zielen zunächst auf die Ausschöpfung des 'tangentiellen Erzählpotentials',

> *„das in der Anfangserzählung an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfaden, an Stellen der Raffung des Erzählduktus wegen vermeintlicher Unwichtigkeit, an Stellen mangelnder Plausibilisierung und abstrahierender Vagheit, weil die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch sind, sowie an Stellen der für den Informanten selbst bestehenden Undurchsichtigkeit des Ereignisgangs angedeutet ist" (Schütze, 1983, S. 285).*

Die „sensiblen und erzählgenerierenden Nachfragen" (Rosenthal, 1995, S. 202) orientieren sich an denen durch die Erzählenden initiierten Relevanzsetzungen der Haupterzählphase, wodurch ihnen die Möglichkeit offeriert wird, sich zurück in die sequentielle Gestalt ihrer Lebenserzählung zu begeben. „Es ist wichtig, daß diese Nachfragen wirklich narrativ sind", betont Schütze (1983, S. 285) und verweist in dem Zusammenhang auf die Wiederherstellung des „status quo ante[40]" im Erzählvorgang, etwa durch die Zitation der letzten narrativen Passage. Durch eine offene Formulierung der Nachfragen wird darüber hinaus erneut eine möglichst autonome Gestaltung der Narration angeboten (Rosenthal, 1995). Dies verhindert bestenfalls den Rückgriff auf Anekdoten, wie er in alltäglichen Gesprächen häufig als Reaktion auf wiederholte Nachfragen zu bestimmten Erlebnissen erfolgt.

Nachdem das Erzählpotential durch die Verwendung immanenter Nachfragen ausgeschöpft wurde, folgt schließlich die dritte Phase narrativer Interviews: *Die Nachfragephase*. Sie dient

[40] Frei übersetzt: Des vorherigen Zustands

dem Rückgriff auf erzählexterne (oder exmanente) Nachfragen, mit dem Ziel zur Klärung unterschiedlicher Zustände oder systematischer Zusammenhänge. Dabei fungieren die Biographietragenden als Expert:innen und Theoretiker:innen ihrer selbst (Schütze, 1983).

5.4.2 Zugzwänge des Erzählens

Nach Kallmeyer und Schütze (1977, S. 176) gelingt die Abrufung von vergangenen Erlebnissen bestenfalls durch spontane, unvorbereitete Stegreiferzählungen, da diese die „kognitive Figuren“ des Erlebten faktisch noch am ehesten reproduzieren. Ihre Generierung bildet daher das Kernziel der Haupterzählphase.

Bezugnehmend auf die Arbeiten zur Erzählanalyse von Labov und Waletzky (1973) nehmen Kallmeyer und Schütze (1977) an, dass Stegreiferzählungen den folgenden drei ‘Zugzwängen des Erzählens‘ unterliegen, die es innerhalb des narrativen Interviews folglich durch einen geeigneten Stimulus zu initiieren gilt: (1) Dem Detaillierungszwang, (2) dem Kondensierungszwang und (3) dem Gestaltschließungszwang. Anders als bei vorstrukturierten Interviews – so Rosenthal und Loch (2002) – kommen die Zugzwänge des Erzählens im Rahmen des narrativen Interviews aufgrund seiner Offenheit in ausgeprägterer Form zum Vorschein. Dabei erwirkt der ‘Detaillierungszwang‘, dass die Biographietragenden die Sachverhalte und Hintergründe so detailreich darstellen, dass die Zuhörenden sie mit keinerlei Vorkenntnissen im Gesamtzusammenhang verstehen können. Als Resultat berichten die Subjekte schlussendlich meist mehr, als zunächst intendiert war (Rosenthal, 2015). Dies erweist sich vor allem für ein Forschungsdesiderat der vorliegenden Art als sehr dienlich, indem die Notwendigkeit eines Gesamtblicks im Falle einer mit natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und/oder Ungleichheitserfahrungen einhergehenden Schul(sport)biographie bereits herausgestellt werden konnte (s. Kap. 5.2). Gebremst wird die Maximierung der Narration allerdings durch den ‘Kondensierungszwang‘, da er die Erzählenden zur Relevanzsetzung im Rahmen ihrer Narrationen zwingt. Dies erweist sich für die Rekonstruktion einer Biographie erneut als sehr dienlich, da durch die Reduktion eine subjektive Priorisierung der Inhalte sichtbar wird. Der ‘Gestaltschließungszwang‘ erwirkt schließlich, dass die Erzählenden ihre Narrationen in dessen Gesamtzusammenhang darstellen und schlussendlich zu einem Ende bringen (Rosenthal, 2015).

5.4.3 Reflexion und Adaption in der vorliegenden Arbeit

Nachdem vorangehend die notwendigen Grundlagen zum narrativen Interview vorgestellt werden konnten, soll nachfolgend eine Reflexion sowie die Darstellung seiner Adaption im vorliegenden Projekt erfolgen. Hierfür gilt es zunächst eine Besonderheit des vorliegenden Erhebungsprozesses aufzuzeigen, die sich für das weitere Verständnis als wesentlich erweist: Mit dem Ziel zur Generierung einer bestmöglichen Gesprächssituation erfolgte der Vorgang zur Erhebung der Daten im vorliegenden Projekt in einem reflexiven, zirkulären Prozess. Dieser galt zum einen dem Erlernen der Rolle als Zuhörerin, welche sich von alltäglichen Konversationen oder strukturierteren Interviewformen unterscheidet. Zum anderen wurde der Entwicklung des Erzählstimulus gesonderte Relevanz zugeschrieben, da er den Kern des narrativen Interviews bildet. Im Rahmen eines ersten Erhebungszyklus, der im Herbst/Winter 2021 stattfand, erfolgte daher schrittweise die Entwicklung und Erprobung unterschiedlicher Erzählstimuli. Mehrere Reflexionsphasen, in denen die jeweiligen Erzählaufforderungen und die in dem Zuge erhobenen Daten verglichen wurden, ermöglichten schließlich die Identifizierung eines Stimulus, der die an ihn gestellten Anforderungen erfüllt. Er soll im Folgenden an geeigneter Stelle Nennung finden. Für die hieran anschließenden Ausführungen zur Reflexion und Adaption des narrativen Interviews im vorliegenden Projekt gilt es zu beachten, dass sie als Resultat des reflexiven Prozesses in Form einer rückblickenden Beschreibung erfolgen.

Begonnen werden soll nun bei der Struktur der im Rahmen des vorliegenden Projekts geführten narrativen Interviews. Diese orientierte sich an den vorab vorgestellten Vorgaben Schützes (1983) und wird in der nachfolgenden Abbildung 5 visualisiert. Dabei entsprechen die grau hinterlegten Phasen dem intendierten Ablauf Schützes (1983), wohingegen die weiß hinterlegten Phasen zur besseren Nachvollziehbarkeit des Vorgehens addiert wurden.

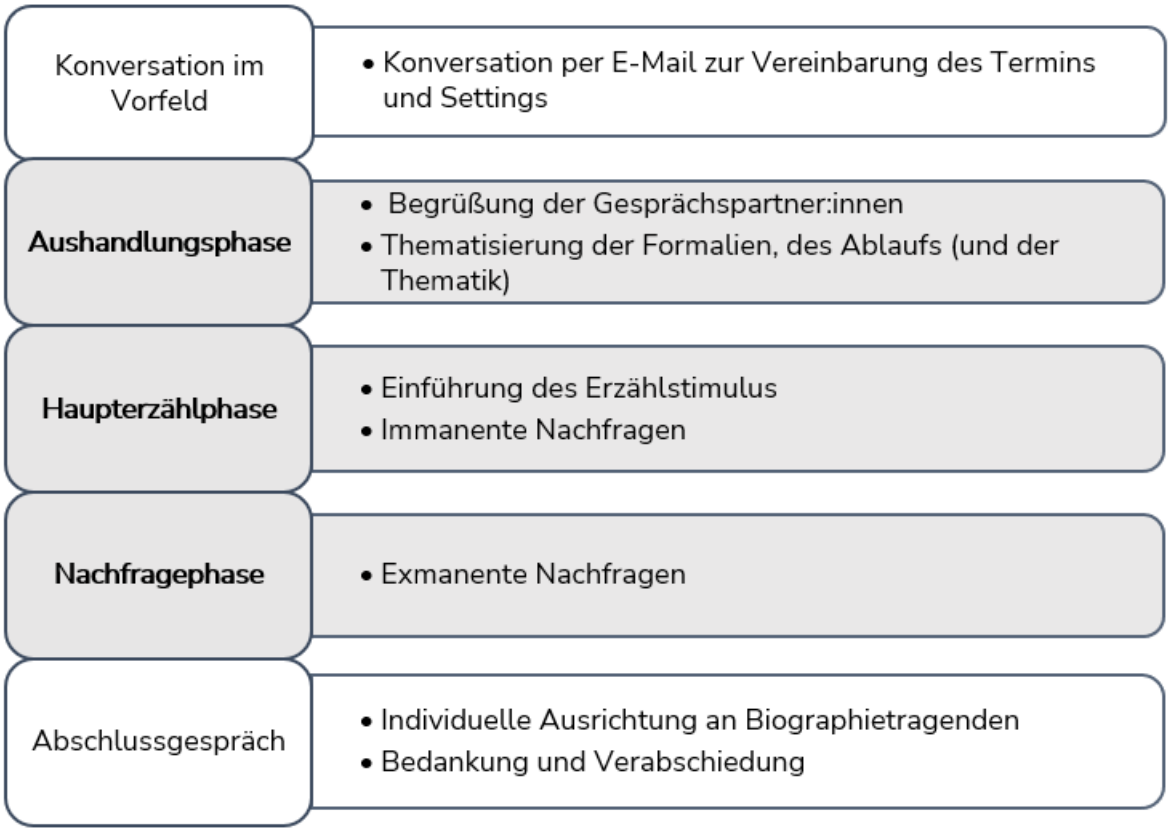

Abbildung 5: Ablauf der narrativen Interviews in Anlehnung an Schütze (1983), eigene Darstellung

Im vorliegenden Projekt ging den einzelnen Interviews zunächst eine kurze *Konversation per E-Mail* voraus, initiiert durch die an dem Projekt interessierten Biographietragenden. Diese erste Konversation diente in der Regel lediglich der Vereinbarung eines geeigneten Termins und Settings. Zweiteres variierte aufgrund der zu jener Zeit gegenwärtigen pandemischen Situation, weshalb die Gespräche je nach Wunsch der Biographietragenden wahlweise in Präsenz oder digitalem Format stattfanden. Sofern eine digitale Durchführung erwünscht war, fand das durch die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bereitgestellte Tool ‘Meetings‘ Verwendung.

In Anlehnung an Schütze (1983) begannen die Interviews mit einer *Aushandlungsphase* (Abbildung 5), in der zunächst ein erstes Kennenlernen der Gesprächspartner:innen erfolgte. Die Inszenierung einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation sollte dabei die Atmosphäre der Unterhaltung begünstigen. Fanden die Interviews in einem digitalen Setting statt, wurde daher – falls möglich – auf die Verwendung von Webcams zurückgegriffen. Wie vorangehend erläutert, dient die Aushandlungsphase neben einem ersten Kennenlernen auch zur Klärung

unterschiedlicher Formalien, exemplarisch der datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Aufgrund der Sensibilität der Thematik wurde diesem Aspekt im vorliegenden Projekt eine gesonderte Relevanz zuteil. Zur Übersicht erhielten die Gesprächspartner:innen Informationsblätter, denen alle notwendigen datenschutzrechtlichen Bestimmungen der Erhebung zu entnehmen waren. Im Anschluss erfolgte die angeleitete Erstellung eines individuellen Codewortes, anhand dessen die vollständige Anonymisierung der Daten gewährleistet werden kann. Um die forcierten Erzählphasen nicht bereits im Vorwege zu beeinflussen, sondern stattdessen eine individuelle Relevanzsetzung durch die Gesprächspartner:innen zu ermöglichen, blieb die Erläuterung des zugrundeliegenden wissenschaftlichen Diskurses zunächst bis zum Ende des Interviews aus.

Die *Haupterzählphase* wurde schließlich durch einen Erzählstimulus initiiert, auf den ein – mehr oder weniger umfangreicher – Monolog der Biographietragenden folgte. In Anlehnung an Rosenthal (1995, S. 198) galt es bei der Formulierung des Stimulus zu beachten, dass eine „Erzählaufforderung ohne Themeneinschränkung [...] für eine biographisch-interpretative Analyse die konsequenteste“ ist. Denn nur so – weiter Rosenthal (1995, S. 193) – kann den Gesprächspartner:innen der notwendige „Raum zur Gestaltentwicklung“ offeriert werden. Wie bereits erwähnt, erfolgte die Entwicklung des Erzählstimulus innerhalb des vorliegenden Projekts in einem reflexiven Prozess. Der beste Erzählfluss, welcher zugleich die notwendige Offenheit, als auch die thematische Fokussierung aufweist, ließ sich durch die folgende Erzählaufforderung generieren:

> *„Ich möchte Dich bitten mir aus deiner Schulzeit zu erzählen, gerne von der Einschulung an. Erzähl mir gerne alles, was Dir dazu einfällt.“*

Der zeitliche Verweis auf ‘gerne von der Einschulung an‘ diente einerseits dazu, den Gesprächspartner:innen einen Startimpuls für die nachfolgend beginnende Erzählphase sowie andererseits, eine einfache zeitliche Strukturierung der Narration anzubieten. Der Hinweis auf ‘gerne alles, was Dir einfällt‘ sollte den darauffolgenden Monolog darüber hinaus thematisch öffnen, um einen möglichst uneingeschränkten Erzählfluss zu initiieren.

Wie von Schütze (1983) vorgesehen, erfolgten im Rahmen der Haupterzählphase bereits erste gezielte, immanente, also erzählinterne Nachfragen. Diese implizierten erneute Erzählaufforderungen an die Biographietragenden, um das Erzählpotential weiter

auszuschöpfen. Erst als der dadurch neu initiierte Erzählfluss versiegte, folgte die *Nachfragephase*, für erzählexterne Nachfragen. Da das Erkenntnisinteresse im vorliegenden Projekt auf der Rekonstruktion von Bearbeitungen sowohl schulischer als auch schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen liegt, zentrierten diese vorwiegend die Erfahrungen zum Schulsport. Dabei waren die Nachfragen erneut bewusst offen formuliert, um eine neue Stehgreiferzählung zu ermöglichen.

Im Anschluss an das jeweilige Gespräch, sobald auch die Narrationen zu den erzählexternen Nachfragen versiegten, schloss ein – eher informelleres – *Nachgespräch* an. Wie bereits einleitend (s. Kap. 1.4) benannt, kam dieser Phase innerhalb des Erhebungsprozesses eine gesonderte Bedeutung zu, indem sie einen Raum eröffnete für die Nachbereitung der rekonstruierten, überwiegend sensiblen und privaten Erfahrungen. Seine inhaltliche Ausrichtung erfolgte daher in Anpassung an die Biographietragenden. Sofern das Gespräch es zuließ, fand in dem Zusammenhang auch eine kurze Erläuterung zum wissenschaftlichen Diskurs um die Thematik des Forschungsprojektes sowie eine kurze Einordnung indessen statt.

5.5 Gesprächspartner:innen

Nachdem im vorangehenden Kapitel die Erhebungsmethode des narrativen Interviews und ihre Adaption im vorliegenden Projekt vorgestellt werden konnte, gilt es nachfolgend, eine Bestimmung zur Zielgruppe vorzunehmen. Ihre Auswahl orientiert sich maßgeblich an der bereits herausgestellten theoretischen und empirischen Grundlage des Projekts sowie den Spezifika der Erhebungsmethode.

Zunächst ersteres in den Blick nehmend, offenbart der Rückblick auf den *State of Art* (s. Kap. 3) die Notwendigkeit der Analyse von Erfahrungen aus subjektiver Schüler:innenperspektive ‘mit Migrationshintergrund‘. Daraus ergeben sich zwei erste Charakteristika zur Zielgruppe. Einerseits sollten Erfahrungen zu Schule und Schulsport vorhanden sein, die selbst und aus Schüler:innenperspektive innerhalb des deutschen Schulsystems gesammelt wurden. Die Beschränkung auf das deutsche Schulsystems resultiert hierbei der Intention zur Einordnung der Erfahrungen innerhalb der vorangehend aufgezeigten Empirie, exemplarisch dem Diskurs zur Bildungsungleichheit (s. Kap. 3.1.3).

Als zweite Voraussetzung zeichnet sich der ‘Migrationshintergrund‘ ab. Obgleich die vorliegende Arbeit die Absicht verfolgt, eine aktive Reproduktion ebendieser Fremdzuschreibung zu vermeiden (s. Kap. 2.2), wird ihre Verwendung zur Einschränkung sowie Akquirierung der Gesprächspartner:innen auf Grundlage des bestehenden Forschungsstandes sowie Zielsetzung des Projekts als Erfordernis verstanden. Sie legitimiert sich dabei einerseits durch die Notwendigkeit eines “alltagsweltlich verständlichen Duktus“ (Rose, 2014b, S. 259), sowie andererseits durch die der Arbeit zugrundeliegenden, dekonstruktivistischen Intention (s. Kap. 2.4.4). Die konkrete Umsetzung in den Blick nehmend, erfolgt im Rahmen des Gesuchs nach Gesprächspartner:innen ein bewusster Rückgriff auf die durch das Statistische Bundesamt (2022c) publizierte Definition zum ‘Migrationshintergrund‘, mit dem Ziel zur Vermeidung von Unklarheiten oder Missverständnissen. Demnach sind hierbei alle Personen angesprochen, die „selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde[n]“ (Statistisches Bundesamt, 2022c, o.S.).

Eine Einschränkung des Gesuchs hinsichtlich des Bildungsverlaufs wird nicht vorgenommen, um eine möglichst heterogene Zielgruppe anzusprechen. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass sich Differenz- und Ungleichheitserfahrungen zwar als benachteiligendes Element für Schüler:innen erweisen, jedoch nicht zwangsläufig in einen Bildungsmisserfolg münden.[41]

Nachdem somit zwei erste Charakteristika zur Zielgruppe auf Grundlage des theoretischen und empirischen Hintergrunds des Projekts bestimmt werden konnten, soll im Folgenden eine weitere Einschränkung, in diesem Fall auf Grundlage der Spezifika der Erhebungsmethode erfolgen. Denn gemäß Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) sollte das narrative Interview vorwiegend mit älteren Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt werden, da sich Erzählkompetenzen erst im Laufe des Heranwachsens entwickeln. Im vorliegenden Projekt

[41] Bereits an dieser Stelle soll auf eine Einschränkung des vorliegenden Projekts hingewiesen werden, die im Rahmen der Reflexion (s. Kap. 7.2) ausführlichere Thematisierung findet. So erfolgte eine ungewollte Einschränkung zur Zielgruppe, die auf die pandemische Situation während der Akquirierungsphase zurückgeführt werden kann. Als gemeinsames Kriterium weisen die vier ausgewählten biographischen Fälle ein Studium auf, das zum Zeitpunkt des Interviews verfolgt wird.

erfolgt daher eine die Eingrenzung auf die Altersspanne von 18-30 Jahren[42], wobei die Auswahl zum Mindestalter von 18 Jahren auf das Vorhandensein einer Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Biographie und Erfahrung zielt. Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit mit Volljährigen die Handhabe der Untersuchung erleichtern, da eine Einverständniserklärung von Elternteilen kein Erfordernis darstellt. Die Altersgrenze von 30 Jahren wird gewählt, um sowohl eine Vergleichbarkeit zwischen den Biographien als auch einen Aktualitätsbezug zum derzeitigen Schulsystem zu gewährleisten.

Obiges zusammenfassend, ergeben sich folgende Anforderungen an die Zielgruppe des vorliegenden Projekts, die auch als solche im Gesuch Formulierung fanden: Die Personen sollten im Alter zwischen 18-30 Jahren[43] sein, einen 'Migrationshintergrund' gemäß der Definition des Statistischen Bundesamts (2022c) aufweisen sowie mindestens einen Teil ihrer Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben. Zur Rekrutierung erfolgte eine Veröffentlichung des Gesuchs auf digitalen Plattformen sowie eine Kontaktaufnahme zu interkulturellen Zentren in Deutschland. Insgesamt fanden drei Rekrutierungsphasen statt, wobei sich jede einzelne aufgrund der zu jener Zeit anhaltenden pandemischen Situation als lediglich mäßig erfolgreich erwies. Dennoch konnten im Zeitraum von Oktober 2021 bis August 2022 insgesamt 19 Interviews geführt werden. Die nachfolgende Tabelle 1 fasst alle Gesprächspartner:innen zusammen, wobei die drei Erhebungszyklen: 1) Oktober bis Anfang November 2021, 2) Mitte Dezember bis Anfang Januar 2022, und 3) August 2022, zur Übersicht farblich markiert sind. Diejenigen Interviews, die innerhalb des vorliegenden Projekts rekonstruiert, analysiert und kontrastiert werden, sind in '**fett**' markiert. Die Auswahl erfolgte dabei – ganz im Sinne Schützes (1983) – nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Kontrast. Ebenfalls Tabelle 1 zu entnehmen ist eine kurze Zusammenfassung des Migrationsstatus der Teilnehmenden.

[42] Lediglich in der ersten Akquirierungs- und Erhebungsphase – welche rückblickend als Testphase eingestuft wurde – erfolgte zunächst eine Einschränkung auf die Altersgruppe von 18-35 Jahren.

[43] bzw. im Rahmen der ersten Akquirierungsphase zwischen 18-35 Jahren

Tabelle 1: Übersicht über die Gesprächspartner:innen

Interview Nr.	Name	Alter	Migrationsstatus	Erhebungszeitraum	Format
1	Frau O.	24	Geboren in Indonesien. Nach Deutschland gezogen im Alter von 3 Jahren.	Oktober 2021	Präsenz
2	Herr P.	/	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus Russland.	Oktober 2021	Digital
3	Herr W.	/	Geboren in Deutschland. Mutter gebürtig aus Finnland.	Oktober 2021	Digital
4	Frau I.	26	Geboren in Deutschland. Vater ist Türke, geboren in Bulgarien.	Oktober 2021	Digital
5	Frau H.	/	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus Russland.	November 2021	Digital
6	**Frau P.**	**22**	**Geboren und wohnhaft in Deutschland. Vater gebürtig aus der Türkei, Mutter gebürtig aus Aserbaidschan.**	**Dezember 2021**	**Präsenz**
7	Frau U.	23	Geboren in Deutschland. Mutter gebürtig aus Polen.	Dezember 2021	Digital
8	Frau K.	21	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus Russland.	Dezember 2021	Digital
9	**Frau R.**	**25**	**Geboren in Afghanistan. Flucht im Grundschulalter nach Deutschland.**	**Dezember 2021**	**Digital**
10	Herr N.	/	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus Portugal.	Dezember 2021	Digital
11	Frau I.	/	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus Portugal.	Dezember 2021	Digital
12	**Frau A.**	**24**	**Geboren und wohnhaft in Deutschland. Mutter gebürtig aus Japan.**	**Dezember 2021**	**Digital**
13	Frau G.	21	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus der Türkei.	Januar 2022	Digital

14	Herr L.	/	Geboren in Deutschland. Vater ist Armenier, gebürtig aus dem Iran.	Januar 2022	Digital
15	Frau O.	/	Geboren in Deutschland. Vater gebürtig aus dem Iran.	August 2022	Präsenz
16	**Herr D.**	**27**	**Geboren in Deutschland. Eltern ebenfalls gebürtig aus Deutschland. Großeltern gebürtig aus der Türkei.**	**August 2022**	**Präsenz**
17	Herr B.	/	Geboren in Deutschland. Eltern geflüchtet aus dem Kosovo.	August 2022	Präsenz
18	Frau F.	/	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus Armenien.	August 2022	Digital
19	Frau V.	/	Geboren in Deutschland. Eltern gebürtig aus der Sowjetunion.	August 2022	Digital

5.6 Narrationsanalyse

Die Auswertung von anhand narrativer Interviews erhobenen Daten kann über unterschiedliche Methoden, bzw. Methodologien erfolgen. Hierbei bestimmt sich die Wahl des Verfahrens über die dem jeweiligen Forschungsprojekt zugrundeliegende Zielsetzung. Marotzki (2006) nimmt einen Ordnungsversuch vor, indem er die Methoden zur Auswertung biographisch-narrativer Daten in die folgenden drei Gruppen separiert: (1) deskriptiv-typologisch, (2) theoriebildend sowie (3) tiefenstrukturell. Ersterer ordnet er exemplarisch die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) oder auch die Dokumentarische Methode (Bohnsack et al., 2013) zu. Als theoriebildende Ansätze führt Marotzki (2006) einerseits die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), andererseits die Narrationsanalyse (Schütze, 1983) auf, der im weiteren Verlauf des Kapitels gesonderte Beachtung geschenkt werden soll. Als Beispiel für die tiefenstrukturellen Konzepte der Auswertung biographisch-narrativer Daten benennt Marotzki (2006) schließlich die Objektive Hermeneutik (Oevermann, 1981) sowie die psychoanalytische Textinterpretation (u.a. Leithäuser und Volmerg (1979)).

Mit Bezug auf das vorliegende Projekt gilt es im Folgenden die Narrationsanalyse gesondert hervorzuheben. Zur Auswertung von Stehgreiferzählungen, wie sie im Rahmen narrativer Interviews generiert werden, fand das narrationsstrukturelle Verfahren zuallererst im Rahmen einer Interaktionsfeldstudie (Schütze, 1976a, 1977) Anwendung, die auf die Erforschung von kommunalen Machtstrukturen zielte. Erst einige Jahre später übertrug Fritz Schütze (1983) die Ideen zum autobiographisch-narrativen Interview und der narrationsstrukturellen Analyse in die Biographieforschung. Sein Forschungsinteresse lag dabei in der Rekonstruktion von Lebensbeschreibungen mitsamt, oder vielmehr anhand der ihr zugrundeliegenden Sinnkonstruktionen.

Inzwischen findet die Narrationsanalyse vielfach Adaption, so auch im vorliegenden Projekt. Die Entscheidung gründet auf ihrer gesonderten Eignung zur Analyse von sowohl aktiver als auch reaktiver Haltung der Biographietragenden gegenüber ihrer rekonstruierten Narrationen. Bezogen auf das vorliegende Forschungsdesiderat ermöglicht sie somit ein erstes, jedoch zugleich tiefgreifendes, analytisches Verständnis der subjektiven Biographien der Gesprächspartner:innen. Ihr Resultat, die analytische Abstraktion, bildet eine optimale Grundlage für die darauffolgende Zentrierung der biographischen Bearbeitungen von schulischen und schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Darüber hinaus lässt sich durch sie ein Vergleich der Biographien realisieren, welche sich aufgrund ihrer individuellen Konfiguration aus Erlebnissen, Erfahrungen und Kontextbedingungen gegenüber Typisierungsversuchen ansonsten „außerordentlich sperrig“ (Dausien, 2008, S. 359) verhalten.

Unter Rückbezug auf die vorangehend vorgestellte biographietheoretische Grundlage des vorliegenden Projekts zeigt sich auch dort die Adaption des narrationsstrukturellen Verfahrens nach Schütze (1983) vordergründig. So findet sich etwa die Kombination aus Narrationsanalyse und performativ-dekonstruktiver Lesart im Ansatz Roses (2014), eine Kombination aus Narrationsanalyse und dem thematischen Kodieren nach Flick (2016) in Steinbach und Spies (2021) sowie eine Kombination aus Narrationsanalyse und Objektiver Hermeneutik in Hummrich (2009). Wiederum Bozay (2016) greift zur Auswertung der Daten auf das verstehende Erklären zurück.

Im Folgenden soll dem narrationsstrukturellen Verfahren eine eingehende Erläuterung sowie Reflexion zuteilwerden. Dabei liegt der Fokus zunächst auf seinen erzähltheoretischen

Grundlagen, im Abschluss findet der Ablauf sowie dessen Adaption im vorliegenden Projekt Thematisierung.

5.6.1 Prozessstrukturen des Lebenslaufs

Für das Verfahren der Narrationsanalyse erweist sich Schützes (1983) Verständnis zur Biographie als entscheidend. Er fasst sie als eine „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen" (Schütze, 1983, S. 284). Ebendiese – weiter Schütze (1983) – stellen keinen äußeren Verlauf dar, sondern die aktive oder reaktive Haltung eines Individuums gegenüber einzelner Lebensabschnitte. Mit dem Ziel zur Generierung einer Vergleichbarkeit zwischen Biographien, greift er im Rahmen seiner Narrationsanalyse auf die Identifikation ebendieser, den einzelnen Biographien zugrundeliegenden Prozessstrukturen zurück. Er vertritt die These, „daß es sinnvoll ist, die Frage nach Prozeßstrukturen des individuellen Lebenslaufs zu stellen und davon auszugehen, daß es elementare Formen dieser Prozeßstrukturen gibt, die im Prinzip (wenn auch z. T. nur spurenweise) in allen Lebensabläufen anzutreffen sind" (Schütze, 1983, S. 284). Schütze (1983) geht hierbei vom Vorhandensein vierer idealtypischer Strukturen in einem jedem Lebenslauf aus: 1) Das Institutionelle Ablaufmuster, 2) das Biographische Handlungsschemata, 3) die Verlaufskurve, und 4) der Biographische Wandlungsprozess. Sie sollen im Folgenden einzeln vorgestellt werden, wobei – ganz im Sinne Schützes – insbesondere die Verlaufskurve gesonderte Ausführlichkeit erfährt.

Zunächst das *'institutionelle Ablaufmuster'*, versteht Schütze als jene Erfahrungsabläufe, die sich auf gesellschaftliche oder organisatorische Erwartungsfahrpläne beziehen. Er terminiert sie daher als das „normativ-versachlichte Prinzip" (Schütze, 1983, S. 288) eines Lebenslaufs. Institutionelle Ablaufmuster werden innerhalb von Narrationen nicht zwangsläufig expliziert, können jedoch implizit eröffnet werden. So gibt etwa die Art, wie das eigene Leben erzählt wird, Aufschluss über die impliziten Orientierungen der Individuen. Das *'biographische Handlungsschemata'* verschreibt Schütze (1983) wiederum dem intentionalen Prinzip. In der Regel charakterisiert es sich als aktive, von den Individuen selbst initiierte und gesteuerte Abläufe, bzw. offenbart es sich „in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen" (Schütze, 1984, S. 92; 2016).

Mit der Kategorie der *'Verlaufskurve'* baut Fritz Schütze auf den frühen, systematischen Forschungen zu Erleidensprozessen innerhalb von Biographien, wie sie durch Anselm Strauss (Glaser & Strauss, 1974; Strauss & Glaser, 1970) verfolgt wurden (Glinka, 2016). Im Rahmen der Narrationsanalyse definiert er sie als überwältigenden, übermächtigen Erfahrungsablauf, in dem das Individuum frei von Handlungsmacht ist. Die Verlaufskurve steht für das „Prinzip des Getriebenwerdens durch soziostrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz" (Schütze, 1983, S. 289) und impliziert wesentliche Veränderungen, etwa der Situations- oder Selbstdefinition der Individuen. Das Potential einer Verlaufskurve konstituiert sich entsprechend durch jene Faktoren, die die eigentlichen Intentionen des Individuums, den biographischen Entwürfen oder Handlungsschemata durchkreuzen und es so in eine Verlaufskurve zwingen (Bohnsack, 2021). Schütze (2006, S. 215) definiert es als 'Bedingungsrahmen ihres Wirksamwerdens'. In seinem Verständnis besteht das Verlaufskurvenpotential zumeist aus zwei mit Falltendenz ineinanderwirkende Komponenten, der biographischen Verletzungsdisposition einerseits sowie einer „Komponente der Konstellation von zentralen Widrigkeiten in der aktuellen Lebenssituation" (Schütze, 2006, S. 215) andererseits.

Als Resümee einer Serie an Analysen narrativer Interview konstatiert Schütze (1983, S. 288-289), dass eine Verlaufskurve, „wenn sie erst einmal in Gang gesetzt worden ist", in der Regel die folgenden sieben Phasen durchläuft[44]:

> *„[D]ie Stationen des Aufbaus des Verlaufskurvenpotentials, der Grenzüberschreitung von einem intentionalen zu einem konditionellen Aggregatszustand sozialer Aktivitäten, des Findens und Bewahrens eines labilen Gleichgewichts, der Entstabilisierung der Lebenssituationen (>Trudeln<), des Orientierungszusammenbruchs, der theoretischen Verarbeitung und der handlungsschematischen Bearbeitungs- und Entkommensstrategien"*

Ein Entrinnen des hier beschriebenen 'Verlaufskurvenmechanismus' und seinen unterschiedlichen Stadien ist – weiter Schütze (1983) – lediglich über einen aktiven Widerstand, eine Aktivität des Individuums oder speziellen Verlaufskurvenprozessoren, bzw. Verlaufskurvendritten (etwa Familie oder Freunde), möglich. Letztere können in dem Zusammenhang als

[44] Fritz Schütze präzisiert die einzelnen Phasen der Verlaufskurve später in *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie* (2006).

jene Individuen verstanden werden, die maßgeblich an der Initiierung oder Beeinflussung ihres Verlaufs beteiligt sind.

In der Regel können Verlaufskurven, obwohl sie ein der Handlung gegenüber machtloses Individuum implizieren, sowohl negativ als auch positiv erfahren werden. Während negative Verlaufskurven den Möglichkeitsspielraum der Biographietragenden einschränken, eröffnen positive Verlaufskurven – oder auch 'Steigkurven' – „durch die Setzung neuer, sozialer Positionierungen, neue Möglichkeitsräume für Handlungsaktivitäten und Identitätsentfaltungen" (Schütze, 1983, S. 288). Eine Verlaufskurve des Leidens und ihre mögliche Tragweite verdeutlicht Schütze (2006) wiederum am Fall des alkoholkranken 'Hermann': Dieser war in der Schule ein Überflieger, sein Wunsch nach einem Gewerbelehrstudium und einem Leben als Künstler sah sich jedoch aufgrund des zweiten Weltkrieges durchkreuzt. Der Griff zum Alkohol und die daraus resultierende Abhängigkeit ist für ihn eine Form der Bewältigung, auch des Todes seiner geliebten Frau. Als strukturelle Bedingungskonstellation für das Verlaufskurvenpotential dieses Falles definiert Schütze (2006) die Kriegseinwirkunken, gegenüber denen sich Hermann machtlos ausgeliefert sah.

Im Zuge seiner Untersuchung von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldat:innen eröffnet Schütze (1989) schließlich auch die Perspektive auf kollektive Verlaufskurven. Anders als zuvor verschiebt sich der Fokus dabei vom individuellen Erleiden auf das kollektive – in diesem Fall das kollektive Schicksal der Soldaten und Soldatinnen. Rückbeziehend auf den Fall Hermann identifiziert Schütze (2006) die kollektive Verlaufskurve der deutschen Gesellschaft des zweiten Weltkrieges als Auslöser und zugleich signifikanten Einflussfaktor seiner individuellen Verlaufskurve.

Die vierte und letzte Prozessstruktur ist der *'Wandlungsprozess'*. Wie auch zuvor die Verlaufskurve, separiert Schütze (1989) ihn im Zuge seiner Untersuchung zu Kriegserfahrungen in ein einerseits individuelles sowie andererseits kollektives Phänomen. Unabhängig von dieser Unterteilung, beschreibt der Wandlungsprozess eine Übergangsphase, überwiegend in Form einer abrupten Veränderung, die zumeist an eine negative Verlaufskurse anschließt. Als individuelles Phänomen kann dies beispielsweise eine Veränderung der Perspektive sein, die sich in der Innenwelt der/des Biographietragenden vollzieht.

Im Zuge seines Entwurfs einer strukturalen Bildungstheorie greift Marotzki (1990) das Konzept des Wandlungsprozesses auf, reformuliert es und lässt ihm damit eine innerhalb der bildungstheoretischen Biographieforschung bis heute andauernde Relevanz zuteilwerden. Das dem Wandlungsprozess zugrundeliegende Prinzip versteht Marotzki (1990, S. 110) als emergent, wobei die Emergenz in dem Kontext eine „dem Subjekt intentional nicht verfügbare Erweiterung seines Möglichkeitshorizontes" darstellt. Der Wandlungsprozess beschreibt in dem Sinne einen unbeabsichtigten Gewinn und eine Steigerung des Handlungs- und Orientierungspotentials. Kurz und knapp summiert, fasst Marotzki (1990) ihn als Bildungsprozess. Diese Perspektive fand innerhalb der bildungstheoretischen Biographieforschung von unterschiedlicher Seite Bestätigung und Adaption (u.a. Kokemohr (1989), Koller (1999)). Zu guter Letzt zieht Schütze (2000) selbst, im Rahmen seiner Arbeit zum professionellen Handeln im Beruf, eine Parallele zwischen der Wandlung und der Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses (Nohl, 2006). Dabei gehe es „stets um ein inneres Wachstum [...], was den Klienten erlaubt, kreative Fähigkeiten zu entwickeln, die sie vorher nicht hatten" (Schütze, 2000, S. 64).

5.6.2 Sequenzialitätsprinzip

Im Sinne des 'Sequenzialitätsprinzips' wird von der Annahme ausgegangen, dass soziales Handeln sequentiell organisiert ist und sich die Abfolge eines Textes oder einer Erzählung daher zwangsläufig für sein Verständnis von Relevanz erweist. Auch Schütze (1983) misst der zeitlichen Struktur einer Narration eine hohe Bedeutung bei, indem er annimmt, dass sich eine Lebensgeschichte als sequentielle Anordnung von Prozessstrukturen charakterisiert. Für die narrationsstrukturelle Analyse biographisch-narrativer Interviews schlägt er daher die Adaption einer 'prinzipiell sequenzierenden Analyseeinstellung' und somit das Stellen von Fragen der nachfolgenden Art vor:

> *„»Was kommt zuerst? Und was kommt dann?«, »Wie fangt es an? Und wie hört es auf?», Wie ist die interne Abfolge von äußeren und inneren Ereignissen und Zuständen zwischen dem Anfangs- und dem Endpunkt?«, »Wie wird der Übergang zwischen einem Endpunkt und einem neuen Anfangspunkt geleistet?«" (Schütze, 1983, S. 284-285)*

Es gilt folglich, Textstellen entsprechend ihrer sequentiellen Gestalt – also der Abfolge ihres Entstehens – zu untersuchen. So werden innerhalb der Analyse stets nur die Informationen

einbezogen, die bis dato benannt wurden. Im Umkehrschluss müssen Ereignisse, die zeitlich später stattgefunden haben, immer vor dem Hintergrund des aktuellen Erfahrungsschatzes interpretiert werden. Nur so ist es schlussendlich möglich, dem Ziel der Rekonstruktion der soziale Realität Einzelner nachzukommen. Entsprechendes Vorgehen findet auch innerhalb des Kapitels zum Ablauf der Narrationsanalyse (s. Kap. 5.6.4) erneute Thematisierung.

5.6.3 Texttypen

Grundsätzlich unterscheidet Schütze[45] im biographischen Datenmaterial zwischen drei sprachlichen Darstellungsformen: (1) Erzählungen, (2) Beschreibungen und (3) Argumentationen. Eine entsprechende Segmentierung erfolgt bereits im ersten Auswertungsschritt mit der Begründung, dass die narrativen Textelemente die subjektiven Erlebnisaufschüttungen der Biographietragenden wiedergeben, Stehgreiferzählungen jedoch zumeist auch aus nichtnarrativen Textelementen, wie Argumentationen und Beschreibungen bestehen (Kleemann, 2013).

Zunächst die *Erzählung* in den Blick nehmend, charakterisiert sich diese als Element der Vergangenheit, bei dem relevante Vor- und Nachgeschichten zur Abgrenzung des Erzählsegments geschildert werden. Die Angaben, z.B. zum zeitlichen Rahmen oder zu Details, sind zumeist sehr präzise formuliert (Kleemann, 2013). Die Reihenfolge der einzelnen Teilsätze ist temporal geordnet und kann nicht verändert werden, ohne den Sinnzusammenhang der Erzählung zu beeinflussen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) benennen in dem Zusammenhang unterschiedliche, für Erzählungen konstitutive, kognitive Figuren, etwa spezifische Akteur:innen sowie die zu ihnen bestehende Beziehung, Ereignis- oder Erfahrungsverkettungen, sowie im Fall einer biographischen Narration, die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.

Im Gegenzug stellen *Beschreibungen* eher zusammenfassende oder wiederkehrende Sachverhalte in Form von Hintergrundkonstruktionen dar. Entgegen der Erzählungen – und ähnlich wie Argumentationen – mangelt es ihnen an sowohl temporale als auch kausaler

[45] Die Bestimmung der drei unterschiedlichen Darstellungsformen geht auf die gemeinsame Arbeit Kallmeyer und Schützes (1977) zurück.

Strukturierung. *Argumentationen* implizieren in der Regel Begründungen und Rechtfertigungen in Form eines spezifischen Aussagemodus. Anders als bei Erzählungen, orientiert sich der Zeitbezug hierbei an einem Standpunkt in der Gegenwart (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

5.6.4 Ablauf der Analyse – Reflexion und Adaption im vorliegenden Projekt

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln die Grundlagen der Narrationsanalyse skizziert wurden, gilt es nachfolgend, ihren durch Schütze (1983) formulierten Ablauf vorzustellen sowie diesen mit Blick auf das vorliegende Forschungsprojekt zu reflektieren und adaptieren. Die entsprechende Darstellung erfolgt zugleich sukzessiv und kombiniert, indem eine Reflexion sowie Adaption in Anknüpfung an die Erläuterung der jeweiligen Analyseschritte erfolgt. Zur Visualisierung des Verfahrens dient Abbildung 6, in der die sechs Schritte der Narrationsanalyse abgebildet werden.

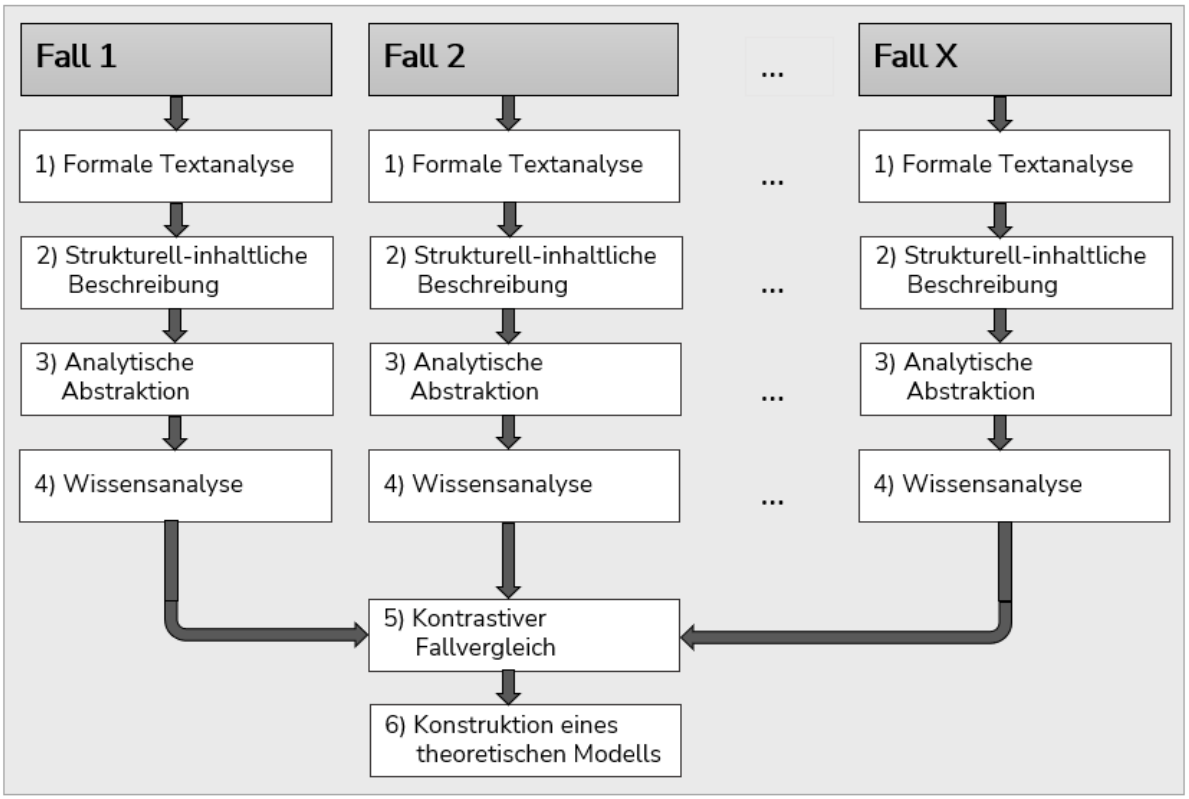

Abbildung 6: Die sechs Schritte der Narrationsanalyse nach Schütze (1983). (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kleemann (2013, S. 76))

Von Relevanz für den Einzelfall erweisen sich zunächst die ersten vier Analyseschritte: (1) die Textanalyse, (2) die strukturell-inhaltliche Analyse, (3) die analytische Abstraktion, und (4) die Wissensanalyse. Sofern ein Vergleich zwischen den einzelnen Interviews oder eine Modellentwicklung erwünscht ist, können ebenfalls die Schritte: (5) der Kontrastive Fallvergleich und (6) die Entwicklung eines theoretischen Modells, Anwendung finden.

Übertragen auf das vorliegende Projekt zeichnen sich zwei zentrale Ziele der Verwendung der Narrationsanalyse ab. Einerseits sollen ihr analytische Abstraktionen resultieren, die ein tiefgreifendes Verständnis der aktiven und reaktiven Haltung der Biographietragenden gegenüber ihrer schulischen und schulsportlichen Erfahrungen ermöglichen und zugleich die Grundlage bilden, für die Analyse der Bearbeitung schulischer und schulsportlicher Ordnungen. Andererseits zielt das Projekt auf dessen Vergleich, sodass eine Identifikation individueller sowie kollektiver Mechanismen der biographischen Rekonstruktionen sowie der sich innerhalb dieser abzeichnenden Bearbeitung aufgerufener Ordnungen möglich wird. Zur Realisierung entsprechenden Forschungsdesiderats erfolgt zunächst der Rückgriff auf die ersten drei Analyseschritte, mit dem Ziel zur Herausstellung der analytischen Abstraktionen. Der vierte Analyseschritt – die Wissensanalyse – findet keine Beachtung, indem er sich für das Projekt nicht von Belang erweist. Wiederum die fallvergleichende Analyse findet Anwendung, da sie den besagten Vergleich der biographischen Rekonstruktionen ermöglicht. Die Entwicklung eines theoretischen Modells ist wiederum nicht vorgesehen, sodass auch der sechste Analyseschritt keine Anwendung findet. Im Folgenden soll das schrittweise Vorgehen der Narrationsanalyse sowie dessen Adaption im vorliegenden Projekt im Detail erläutert werden.

Begonnen werden muss hierbei mit der Vorbereitung der erhobenen Daten. Denn noch bevor der erste Analyseschritt durchgeführt werden kann, gilt es, diese in Form eines Transkripts zu erfassen. Im vorliegenden Projekt erfolgt ein Rückgriff auf das Transkriptionssystem TiQ – ‘Talk in Qualitative Social Research‘[46] – sodass die Transkripte eine wortwörtliche Darstellung der Narrationen abbilden. Auch parasprachliche Elemente und Rezeptionssignale finden

[46] Die Ursprünge des Transkriptionssystems finden sich in Bohnsack (1989), maßgeblich weiterentwickelt und systematisiert wurde es schließlich durch Przyborski (1998). (Przyborski et al., 2021)

hierbei Notiz, da sie einen potentiellen Einfluss auf den Interviewverlauf haben können. Aus datenschutzrechtlichen Gründen erfolgt bereits während der Transkription eine Anonymisierung der Daten. Zur Transparenz und einem besseren Nachvollzug der Analyse sind die Transkripte der ausgewählten vier Fälle im Anhang dieser Arbeit beigefügt (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Gemäß Schütze (1983) werden die transkribierten biographischen Passagen im ersten Analyseschritt – der *'formalen Textanalyse'* – zunächst in Abhängigkeit ihres Texttyps segmentiert. Dabei finden die Inhalte noch keine Beachtung, es handelt sich stattdessen um einen rein technischen Analyseschritt. Wie im weiteren Verlauf mit den einzelnen Texttypen zu verfahren ist, trifft im Forschungsfeld auf Divergenz. So plädiert Schütze (1983) im Rahmen seiner frühen Publikation *Biographieforschung und narratives Interview* für die temporäre Eliminierung aller nicht-narrativen Textpassagen – ergo der Beschreibungen und Argumentationen. Sein Vorschlag stieß auf Kritik, etwa Rosenthal (2002) versteht die nachträgliche Reflexion der Erlebnisse als essentielles Element der Erzählungen der Gegenwart. Sie spricht sich daher zwar für die Segmentierung der Narration aus, jedoch zum Ziel, „sowohl die sequentielle Gestalt der erzählten als ach der erlebten Lebensgeschichte zu rekonstruieren" (Rosenthal, 2002, S. 144). Gut 30 Jahre später, im Rahmen eines Nachtrags zu seinem Aufsatz von 1983, korrigiert Schütze (2016, S. 66) schließlich seinen „methodischen Radikalvorschlag". Zwar sollen die unterschiedlichen Textsorten weiterhin unterschieden werden, sodass erkennbar wird, welche Passagen narrative Textelemente beinhalten, eine gänzliche Eliminierung nicht-narrativer Passagen sei jedoch nicht vorgesehen. Die Beschreibungen und Argumentationen sollen stattdessen

> *„im Zuge der strukturellen Beschreibung des Gesamtinterviews mit seiner durchlaufenden Orientierung an den dominanten Erzählpassagen nicht nur registriert, sondern auch im Hinblick auf ihre Beziehung zum Erzählschema und gegebenenfalls dann auch im Hinblick auf seine Funktionen in ihm sogleich – d. h. bereits im ersten Analysegang – mit-analysiert werden" (Schütze, 2016, S. 69).*

Gemäß der Korrektur werden die Narrationen des vorliegenden Projekts innerhalb des ersten Analyseschrittes texttypenorientiert segmentiert, jedoch auf eine Eliminierung nicht-narrativer Textelemente verzichtet. Darüber hinaus erfolgt – in Anlehnung an Schütze (1983) – eine

formale Sequenzierung der Erzählungen. Dabei dienen vor allem die Rahmenschaltelemente, exemplarisch ‘und dann‘, sowie andere formale Markierer wie Erzählpausen, Themenwechsel oder Veränderungen in der Intonation zur Identifikation der einzelnen Erzählabschnitte (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Im zweiten Analyseschritt ist eine *‘strukturell-inhaltliche Beschreibung‘* der zuvor herausgestellten Einzelsequenzen vorgesehen sowie eine Verbindung dieser zu größeren Sinneinheiten (Kleemann, 2013). Schütze (1983, S. 286) verweist in dem Zusammenhang auf die Relevanz des Einbezugs formaler Binnenindikatoren „wie Verknüpfungselemente zwischen einzelnen Ereignisdarstellungen [...], wie Markierer des Zeitflusses [...] und wie Markierer mangelnder Plausibilisierung und notwendiger Zusatzdetaillierung“. Die strukturell-inhaltlich Beschreibung stellt somit keine einfache Paraphrasierung der Narration dar, vielmehr werden die einzelnen Segmente mit Blick auf ihr Verhältnis von Form und Inhalt hin analysiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). Zur daran anschließenden Identifikation größerer Sinneinheiten – Sequenzen, in denen strukturell ähnliche Handlungsbedingungen und -weisen vorliegen – dient die Orientierung an den bereits eingeführten Prozessstrukturen des Lebenslaufs (s. Kap.5.6.1) (Kleemann, 2013). Sie sollen im Umkehrschluss für eine jede dieser Einheiten identifiziert werden. Dafür richtet sich der Blick auf relevante Einflussgrößen, exemplarisch der institutionelle Handlungsrahmen, Handlungspläne sowie Deutungsmuster der Erzählenden (Küsters, 2009).

Nachdem auch im vorliegenden Projekt die einzelnen Sinneinheiten identifiziert, beschrieben und einer Prozessstruktur zugeordnet werden, erfolgt im nächsten Analyseschritt die *‘analytische Abstraktion‘.* Dieser liegt das Ziel der Herausstellung einer biographischen Gesamtformung zugrunde. Im Sinne Schützes (1983) werden dafür die zuvor abstrahierten Strukturaussagen unter Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Konzepte miteinander in Beziehung gesetzt. Das Produkt stellt einen Strukturplan dar, auf dessen Basis die dominante biographische Prozessstruktur des Falles bestimmt werden kann (Schütze, 1983).

Der vierte Analyseschritt, die *‘Wissensanalyse‘,* ermöglicht schließlich den Einbezug der „eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität“ (Schütze, 1983). Hierbei liegt das Ziel zugrunde, die rekonstruierten Handlungs- und Verhaltensweisen mit der Eigentheorie des Biographietragenden, seinen Deutungen Wahrnehmungen und Wertungen zu vergleichen (Kleemann, 2013). Dieser vierte

Arbeitsschritt erfolgt nicht in einem jeden Projekt, sondern lediglich dann, wenn er sich für das spezifische Erkenntnisinteresse von Belang erweist (Küsters, 2009). Da dies im vorliegenden Projekt nicht der Fall ist und die Argumentationen und Beschreibungen bereits unter Berücksichtigung ihres nicht-narrativen Charakters in die strukturell-inhaltliche Beschreibung einbezogen werden, erfährt dieser vierte Analyseschritt keine weitere Beachtung.

Im fünften Schritt der Narrationsanalyse erfolgt ein ‘kontrastiver Fallvergleich‘, in dem die einzelnen Fallanalysen der Interviews miteinander vergleichen werden. Im Sinne des ‘minimalen und maximalen Vergleichs‘ (Schütze, 1983) gilt es, theoretisch relevante Gemeinsamkeiten und Abweichungen herauszuarbeiten. Dabei hat der Vergleich mit einem ähnlichen Fall das Ziel, die aus der Einzelanalyse gewonnenen Erkenntnisse vom Einzelfall abzulösen, wohingegen der maximal kontrastierende Fall auf die Herausarbeitung „alternative[r] Strukturen biographisch-sozialer Prozesse in ihrer unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Wirksamkeit“ (Schütze, 1983, S. 288) zielt. Wie bereits einleitend formuliert, erweist sich der kontrastive Fallvergleich für das vorliegende Projekt von Relevanz, da es neben der Rekonstruktion individueller Bearbeitungen schulischer und schulsportlicher Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien auch dessen Vergleich intendiert.

Im sechsten und letzten Analyseschritt, der wie bereits erwähnt im vorliegenden Projekt keine Anwendung findet, erfolgt die *Konstruktion eines theoretischen Modells*. Dabei geht es Schütze (1983, S. 288) um „die Wechselwirkung der eruierten biographisch sozialen Prozesse aufeinander, die zeitlich-sachliche Ablösung der einen durch die andern und ihren gemeinsamen Beitrag zur biographischen Gesamtformung.“ Als Produkt ergeben sich Prozessmodelle von unterschiedlichen Lebensabläufen, ihrer Konstitutionsbedingungen, Phasen oder Problembereiche.

5.7 Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Nachdem in einem ersten Schritt die biographischen Narrationen im Sinne der Narrationsanalyse verarbeitet werden, sodass ein erstes Verständnis für die individuelle Bearbeitung von sowohl schulischen als auch schulsportlichen Erfahrungen ermöglicht wird, gilt es in einem zweiten Schritt, die Bearbeitung der Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick zu nehmen. Dabei wird das Ziel verfolgt, exemplarisch zu rekonstruieren, welche

Kategorisierungen sich für die einzelnen Individuen im retrospektiven Blick auf ihre allgemeine Schulzeit sowie speziell dem Schulsport von Relevanz erweisen und welche Haltung sie ihnen gegenüber einnehmen. Hierbei liegen die zugehörigkeitstheoretischen Annahmen Paul Mecherils zugrunde (s. Kap. 2.4.2 und 3.1.2), nach denen Migration vor allem Grenzen der Zugehörigkeit problematisiert und ihre Ordnungen entsprechend die Zentrierung von Phänomenen ermöglichen, die sich für Migrationsgesellschaften von Relevanz erweisen. Die intersektionale Perspektive auf Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen innerhalb des vorliegenden Projekts soll dabei ein zugleich eingehende(re)s und umfassende(re)s Verständnis von Differenzerfahrungen aus sowohl der generellen Schulzeit als auch dem Schulsport ermöglichen, indem neben natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen auch solche in die Analyse einbezogen werden, die in keinem direkten Bezug zum 'Migrationshintergrund' der Biographietragenden stehen.

Aufgrund eines Mangels an Feldzugängen dieser Art [47], folgt das Vorgehen der Analyse keinem bereits existenten Verfahren, sondern bedient und orientiert sich stattdessen an unterschiedlichen theoretischen und empirischen Grundlagen. Als maßgeblich erweisen sich, wie obig bereits erwähnt, die zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen Paul Mecherils, die in den Kapiteln 2.4.2 sowie 3.1.2 aufgegriffen und vorgestellt wurden. Insbesondere das Zugehörigkeitsverständnis erweist sich in dem Zusammenhang als eine zentrale analytische Facette der nachfolgenden Analyse, unter der Annahme, dass es in einem sich bedingenden Verhältnis zwischen den im sozialen Feld vorherrschenden Ordnungen sowie der individuellen Verarbeitung von Erfahrungen steht.

Darüber hinaus bedient sie sich maßgeblich dem durch Ivanova (2017) im Rahmen ihres Projekts zum *Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen*

[47] An dieser Stelle soll erneut auf die biographische Arbeit Roses (2014) verwiesen werden (s. Kap. 3.1.3.3), in der sie einen Fokus auf die Interpretation einzelner Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen sowie in dem Zusammenhang (potentiell) einbezogener natio-ethno-kulturell codierter Ordnungen der Differenz legt. Im Rahmen ihrer Beschreibung zum methodischen (dreischrittigen) Vorgehen, geht die Zentrierung entsprechender Erfahrungen als Zwischenschritt, inmitten der analytischen Abstraktion als Resultat der Narrationsanalyse sowie der Analyse von Subjektivierungsprozessen hervor Ein Hinweis zum strukturellen Vorgehen des interpretativen Zwischenschritts, insbesondere mit Blick auf die Bearbeitung natio-ethno-kulturell codierter Differenzordnungen ist der Arbeit jedoch nicht zu entnehmen.

entwickelte Analysewerkzeug. Zwar handelt es sich im vorliegenden Projekt nicht um die Zentrierung von ausschließlich rassistischen Zugehörigkeitsordnungen, dennoch ermöglicht der Ansatz, der sich ebenfalls innerhalb der Migrationspädagogik, bzw. kritischen Migrationsforschung situiert, eine erste Handhabe zur Analyse von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Im Folgenden soll das Analysetool Erläuterung finden, dabei wird zu einem besseren Nachvollzug auch seine Entwicklung kurz skizziert.

Mit ihrem Projekt zielt Ivanova (2017) auf die Erfassung und Systematisierung von verschiedenen Arten des Umgangs mit der Objektivierung als ‘rassisch‘ oder natio-ethno-kulturell Andere, um ein besseres Verständnis des Beitrags der Subjekte zur gesellschaftlichen Reproduktion zu ermöglichen. Zur Generierung einer empirischen Grundlage für Systematisierungen führt sie insgesamt sieben Gruppendiskussionen mit Menschen mit ‘Migrationshintergrund‘ zwischen 25-45 Jahren. Die Gruppenzusammensetzung erfolgt unter bewusster, systematischer Variierung von spezifischen Merkmalen, etwa der ethnischen Herkunft oder den Geschlechtern, um möglichst vielfältige Formen von Diskriminierungserfahrungen und Umgangsstrategien zu erfassen. Als Resultat der empirischen Erhebung gelingt Ivanova (2017) zunächst die Identifikation von sechs Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung. Dabei begreift sie Strategien als Umgangsformen und -muster, nicht nur im Sinne Michel de Certeaus (1988) als gezieltes und geplantes Vorgehen, sondern auch als solche, die keine Planung oder Ziel erkennen lassen. Die einzelnen Dimensionen und ihre Ausprägung strukturiert sie in der nachfolgenden Tabelle 2.

Tabelle 2: Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung nach Ivanova (2017, S. 155)

Dimension	Ausprägungen	
Bewusstheitsgrad	unbewusste	bewusst eingesetzte
Grad der Kontrahegemonialität bzw. Konformität	struktur-/systembestätigend (konform) festigt bestehende rassistische Strukturen	struktur-/systemhinterfragend (kontrahegemonial) destabilisiert bestehende rassistische Strukturen
Grad der Offensivität	defensive, subtile, indirekte	offensive, direkte
Grad der Aktivität	passive	aktive
Grad der Konfrontation	aggressive bzw. ablehnende	harmonisierende bzw. verbindende
Grad der Kollektivität	individuelle	kollektive

Ivanova (2017) bezeichnet die unterschiedlichen Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung als Analyseebenen. Damit gibt sie zu verstehen, dass sich entsprechende Strategien im Umgang mit Rassismus oder generell gesellschaftlicher Segmentierung stets nach ihrem Bewusstseinsgrad, dem Grad der Kontrahegemonialität, bzw. Konformität, dem Grad der Offensivität, Aktivität, Konfrontation und Kollektivität unterscheiden lassen (s. Tabelle 2). Ebendiese sechs Dimensionen bilden eine der zentralen Grundlagen der Analyse im vorliegenden Projekt und sollen daher nachfolgend im Einzelnen erläutert werden.

Zunächst kann der *Bewusstheitsgrad* in einerseits eine unbewusste Reaktion und unbewusst eingesetzte Taktiken sowie andererseits in bewusst eingesetzte Strategien und Taktiken unterschieden werden. Ivanova (2017) erklärt in dem Zusammenhang, dass dieser alleine zwar nichts über die eigene Positionierung, Richtung, Form oder Intensität des Umgangs aussagt, jedoch wiederum ein relativ hohes Bewusstsein eine Voraussetzung für einen aktiven Widerstand gegen Rassialisierung darstellt. Der *Grad der Kontrahegemonialität bzw. Konformität* gibt demgegenüber Aufschluss über die Haltung eines Individuums, im vorliegenden Projekt der Biographietragenden, gegenüber unterschiedlichen Ordnungen. In dem Zusammenhang und erneut mit Bezug auf Rassismus und Diskriminierung, hebt Ivanova (2017) hervor, dass

kontrahegemoniale Verfahrensweisen bestehende hegemoniale Ordnungen grundlegend in Frage stellen oder gar zum Sturz bringen können, jedoch aber nicht jede Erfahrung von Rassismus und Diskriminierung zum Widerstand und nicht jeder Widerstand auf eine grundlegende Abschaffung von Ordnungen und ihrer Hierarchien zielt. Stattdessen kann ein Widerstand – „ein ideologischer Kampf" (Ivanova, 2017, S. 156) – auch auf die Aufwertung der eigenen Gruppe, unter Reproduktion bestehender Ordnungen zielen.

Die dritte Dimension bildet der *Grad der Offensivität*, hierbei unterscheidet Ivanova (2017) zwischen einerseits defensiven und andererseits offensiven Reaktionen und Strategien. Dabei steht die Motivation, bzw. die Intention der Subjekte im Zentrum, oder in ihren Worten die Frage, ob sie sich „nur schützen und verteidigen oder ob sie direkt und gezielt angreifen und selbst die Oberhand gewinnen wollen" (Ivanova, 2017, S. 156). Ivanova (2017) bezieht sich in dem Zusammenhang auf Collins (1991) und führt als mögliche, komplementäre Ausprägungen des Grades der Offensivität einerseits einen Kampf um das Überleben der eigenen Gruppe sowie andererseits ein Bestreben um institutionelle Transformation auf.

Innerhalb der vierten Dimension wird schließlich der *Grad der Aktivität* anhand der Ausprägung aktiv/passiv unterschieden. Dabei hebt Ivanova (2017) gesondert hervor, dass auf Grundlage einer Aktivität keine Schlüsse über die vorangehenden Dimensionen des Bewusstseinsgrades, der Konformität oder der Motivation gezogen werden dürfen, da eine aktive Handlungsinitiative auch in Form einer Ordnungsbestätigung auftreten kann. Der *Grad der Konfrontation* lässt sich wiederum durch die Dimensionen harmonisierend/verbindend und aggressiv/ablehnend bestimmen. Als Beispiel für ersteres verweist Ivanova (2017) auf das Konzept des 'Diversity Managements', das insofern eine harmonisierende Strategie verfolgt, als dass es individuelle Verschiedenheit als Bereicherung hervorhebt. Wiederum zweiteres bildet konfrontative Strategien ab, innerhalb derer Ungleichheiten und Unvereinbarkeiten hervorgehoben und über den Aufruf nach Gleichgesinnten eine Durchsetzung eigener Interessen erzielt werden soll. Zu guter Letzt ermöglicht die *Dimension der Kollektivität* eine Klassifizierung der Strategie hinsichtlich der Ausprägung individuell/kollektiv, wobei ersteres die eigene Position und zweiteres die eines kollektiven 'Wir's' betrifft.

Ivanova (2017) führt ihr Analysewerkzeug über die obigen sechs Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung fort, indem sie den

Versuch einer Zusammenfassung unterschiedlicher dieser Dimensionen und ihrer jeweiligen Ausprägungen zu größeren Kategorien vornimmt. Mit dem Ziel zur Entwicklung eines entsprechenden Modells unterscheidet sie schließlich zwischen passiven und aktiven Duldungsstrategien, individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien sowie defensiven und offensiven Gegenstrategien. Bezugnehmend auf die vorangehend vorgestellten Dimensionen präsentiert sie ebendiese sechs Strategien in der nachfolgenden Abbildung 7.

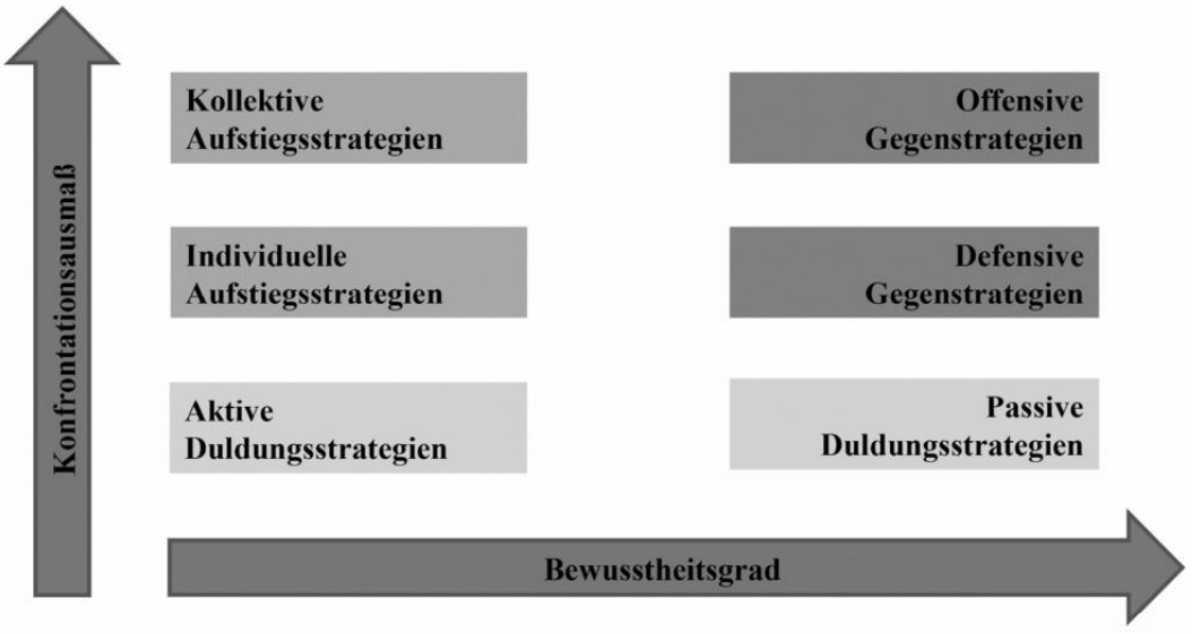

Abbildung 7: Klassifikation von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung nach Ivanova (2017, S. 159)

Da die obigen sechs Strategien auch innerhalb der vorliegenden Analyse Anwendung finden, indem sie neben einer Klassifizierung des Umgangs mit Deklassierungen auch ihren Vergleich ermöglichen, sollen sie im Folgenden ebenfalls Erläuterung finden. Zunächst charakterisiert sich die *aktive Duldungsstrategie* durch eine Internalisierung rassistischer Denkmuster, sich äußernd in einer Verkörperung der sozialen Ordnung. Als Resultat sind das Denken, Handeln und auch die Wahrnehmung der Subjekte beeinflusst, wodurch Rassismen nicht immer wahrgenommen oder zu Teilen sogar für richtig empfunden werden. Die *passive Duldungsstrategie* unterscheidet sich demgegenüber im Grad des Bewusstseins (s. Abbildung 7), indem die Individuen die soziale Klassifizierung zwar erkennen, sie jedoch als solche hinnehmen. Die Akzeptanz kann mit unterschiedlicher Ausprägung/Charakterisierung einhergehen, Ivanova

(2017) führt hier unter anderem die Resignation, Verzweiflung, Flucht in eine illusorische Vergangenheit oder eine Vermeidung bestimmter Situationen als solches auf.

Im Gegensatz zu den Duldungsstrategien zeugen die Aufstiegsstrategien von einem erhöhten Konfrontationsmaß, indem die Individuen das Ziel eines sozialen Aufstiegs verfolgen. Entsprechendes erfolgt durch eine Fortsetzung bestehender hierarchischer Ordnungen, indem diese lediglich eine Verschiebung, nicht aber grundsätzliches Aufbrechen, erfahren. Zunächst die *individuelle Aufstiegsstrategie,* charakterisiert Ivanova (2017, S. 162-163) durch drei zentrale Aspekte: „Hartnäckigkeit (immer wieder versuchen, durchhalten), Leistung (wenn Einzelne durch hervorragende Teilleistungen einen Aufstieg schaffen), Tarnung (wenn Einzelne so tun, als wären sie eine_r von denen, die oben dazugehören)." Wiederum zielt die *kollektive Aufstiegsstrategie* auf den Aufstieg eines ganzen Kollektivs, bzw. die Verdrängung des dort zu dieser Zeit vorherrschenden. Ivanova (2017) führt in dem Zusammenhang exemplarisch die 'partielle Suprematie' auf, eine Überhöhung der eigenen Kultur, etwa durch Vergleiche auf untergeordneter Ebene.

Zu guter Letzt die Gegenstrategien (s. Abbildung 7), definiert Ivanova (2017, S. 160) als solche, die nicht die Verschiebung von Ordnungshierarchien, sondern stattdessen ihre Abschaffung – ihre „Zerstörung" – zum Ziel haben. Die Unterscheidung zwischen einer einerseits *offensiven* oder andererseits *defensiven Gegenstrategie* trifft sie wiederum in Abhängigkeit zum Ausmaß der Konfrontation. Während zweitere eine indirekte Ablehnung bestehender Systeme oder Rollen vollzieht, äußert sich erstere durch eine direkte Infragestellung vorherrschender, rassistischer Ordnungshierarchien.

Adaption

Wie bereits einleitend erwähnt, liegt der Entwicklung des obigen Analysewerkzeugs das Ziel zur Erfassung und Systematisierung von verschiedenen Arten des Umgangs mit der Objektivierung als 'rassisch' oder natio-ethno-kulturell Andere zugrunde. Da das vorliegende Projekt sich jedoch nicht ausschließlich auf rassistische Ordnungshierarchien bezieht, sondern aufgrund der intersektionalen Forschungsperspektive vielmehr einen analytischen Blick auf unterschiedlichste Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen anstrebt, die durch die Subjekte im Rahmen ihrer biographischen Narration rekonstruiert werden, gilt es obiges entsprechend zu

adaptieren. Zunächst den durch Ivanova (2017) entwickelten Dimensionen zur Klassifizierung von Strategien im Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung (s. Tabelle 2), kann eine grundlegend problemlose Eignung zur Analyse unterschiedlichster gesellschaftlicher Ordnungen, bzw. dem Umgang mit ihnen attestiert werden, indem jede der Dimensionen (Bewusstseinsgrad, Grad der Kontrahegemonialität, Offensivität, Aktivität, Konfrontation und Kollektivität) mitsamt ihren Ausprägungen auf unterschiedlichste gesellschaftliche Vergleiche übertragbar ist. Ähnlich verhält es sich mit den Klassifikationen von Strategien im Umgang mit rassistischer Deklassierung (s. Abbildung 7), obgleich diese nicht den Blick auf eine jede gesellschaftliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnung, bzw. den Umgang mit ihnen, sondern lediglich auf jene deklassierender Art ermöglicht.

Nachdem vorangehend also die Eignung der durch Ivanova (2017) entwickelten Analysetools herausgestellt werden konnte, soll nachfolgend auf den Ablauf des analytischen Vorgehens im vorliegenden Projekt eingegangen werden. Dieses erfolgt grundlegend in zwei Schritten, indem 1) die Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Sequenzialitätsprinzip identifiziert und tabellarisch dargestellt werden, sowie 2) im Gesamtzusammenhang ihrer Rekonstruktion mit dem Fokus auf ihre Bearbeitung analysiert und interpretiert werden. Die eigentliche Analyse der gesellschaftlichen Ordnungen und ihrer Ausprägungen erfolgt schließlich in einem immer gleichen Muster. Dabei werden die extrahierten Ordnungen zunächst auf eine natio-ethno-kulturelle Codierung überprüft, sodass ein Verständnis zur (retrospektiven) biographischen Relevanz natio-ethno-kulturell codierter Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen ermöglicht wird. Im Anschluss daran werden die einzelnen Ordnungen in ihrer biographischen Präsentation, ganz gleich, ob eine natio-ethno-kulturelle Codierung vorliegt oder nicht, unter Zuhilfenahme der obigen sechs Dimensionen (s. Tabelle 2) analysiert. Handelt es sich um eine Ordnung deklassierenden Charakters, also wird sie in den Kontext einer Deklassierung gesetzt, wird darüber hinaus der Versuch zur Bestimmung einer der durch Ivanova (2017) formulierten Strategien (s. Abbildung 7) vorgenommen.

6 Falldarstellungen

Im Folgenden werden die rekonstruierten Schul(sport)biographien der obigen vier Gesprächspartner:innen vorgestellt. Die Ausführungen im Detail erfolgen in Abhängigkeit zur Ausführlichkeit der Narrationen, weshalb vor allem die analytische Abstraktion zum Fall Herr D. einen vergleichsweise großen Umfang aufweist. Zu beachten gilt es nachfolgend vor allem zweierlei: Erstens, dass den analytischen Abstraktionen das in Kapitel 5.2 vorgestellte und reflektierte Verständnis zur Biographie zugrundeliegt und sie folglich nicht das Ziel der Darstellung einer faktischen Lebensgeschichte verfolgt, sondern vielmehr eine Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit, wie sie sich für die Biographietragenden darstellt. Zweitens gilt es zu beachten, vor allem in dem an die Vorstellung der einzelnen Fälle anschließenden Fallvergleich, dass es sich bei den Rekonstruktionen um Ergebnisse narrativer Interviews handelt, welche sich vor allem durch ihre Subjektorientierung charakterisieren. Als Resultat zeigen sich höchst individuelle Inhalte, Abläufe und Relevanzsetzungen, deren Vergleich nur unter spezifischen Bedingungen, etwa der Identifikation von Prozessstrukturen, möglich wird.

Bevor die einzelnen Biographien sowie die innerhalb dieser analysierten Bearbeitungen unterschiedlicher Ordnungen im Folgenden vorgestellt werden können, gilt es zunächst die Auswahl der einzelnen Fälle zu legitimieren (s. Kap. 6.1). Im Anschluss an die einzelnen Falldarstellungen erfolgt schließlich dessen Vergleich, wobei der Fokus auf der Oberflächenstruktur (s. Kap. 6.6.1), der Prozessstrukturen (s. Kap. 6.6.2) sowie schließlich der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen (s. Kap. 6.6.3) liegt.

6.1 Fallkontrastierung zur Konturierung des Handlungsfeldes

Wie bereits im Rahmen des Kapitels 5.5 dargelegt, resultierten aus den drei Erhebungszyklen – 1) Oktober bis Anfang November 2021, 2) Mitte Dezember bis Anfang Januar 2022, und 3) August 2022 – insgesamt 19 narrative Interviews. Eine Übersicht über die einzelnen Gesprächspartner:innen findet sich in Tabelle 1. Die Auswahl der hier vorzustellenden Fälle erfolgte schließlich im Sinne des ‘Theoretical Samplings‘, ein Verfahren, das ursprünglich im Zuge der Entwicklungen der ‘Grounded Theory‘ durch Glaser und Strauss (1967) bestimmt wurde. Das Prinzip des Theoretical Sampling, wie es aktuell innerhalb qualitativer Forschung

Anwendung findet, beschreibt im Grunde die Auswahl von Untersuchungsteilnehmenden nach theoretischen Gesichtspunkten, die sich erst sukzessive, im Verlauf der Untersuchung, herausstellen. Dabei steht die Zentrierung minimaler und maximaler Kontraste im Vordergrund.

So auch im vorliegenden Projekt, wobei dem Auswahlverfahren neben der Ausrichtung an kleineren und größeren Unterschieden zugleich eine Problemgruppenzentrierung zugrunde lag. Im Zentrum standen hierbei einerseits die Rahmenbedingungen der Biographien, andererseits ihre themenbezogenen Inhalte. Zunächst erstere in den Blick nehmend, offenbart sich die Problemgruppenzentrierung in der Berücksichtigung jener Aspekte, die im Rahmen des empirischen Hintergrunds als Faktoren komplizierter Passungsverhältnisse Erwähnung fanden. Übergeordnet steht hierbei der 'Migrationshintergrund' als gemeinsames (Auswahl-)Kriterium aller Gesprächspartner:innen, mit dem Ziel der Realisierung der (dekonstruktivistischen) Forschungsperspektive. Bezogen auf den Schulsport konnten der Empirie darüber hinaus weitere Faktoren komplizierter Passungsverhältnisse entnommen werden, etwa natio-ethno-kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten, der sozioökonomische Status, das Geschlecht sowie sportliche Vorerfahrungen[48] (s. Kap. 3.2.1).

Bei den ausgewählten vier Fällen handelt es sich schließlich um die biographischen Narrationen von 1) Herrn D., 2) Frau P., 3) Frau R. und 4) Frau A. Ihre Selektion soll im Folgenden im Detail und unter Berücksichtigung ihrer Rahmenbedingungen sowie inhaltlichen Relevanz erläutert werden.

Zunächst begründet sich die Auswahl der ersten beiden Fälle durch die Rahmenbedingung der Migrationserfahrung, bzw. das Herkunftsland familiärer Angehöriger. Im Fall Herr D. (1) migrierten seine Großeltern im Zuge der türkischen Gastarbeitendenbewegung der 70er Jahre von der Türkei nach Deutschland, im Fall Frau P. (2) weisen ihre Eltern Migrationserfahrungen aus der Türkei und Aserbaidschan auf. Da die sportpädagogische Empirie vor allem Kindern und Jugendlichen aus der Türkei, bzw. Nachkommen türkischer

[48] An dieser Stelle werden bewusst Kategorisierungen reproduziert, mit dem Ziel zur zugleich intersektionalen sowie dekonstruktivistischen Anknüpfung. Ihre Reproduktion kann demnach vielmehr als 'Verschiebung von Ordnungen' verstanden werden, mit dem Ziel zur Fortsetzung der durch Mecheril (u.a. 2008) bereits begonnenen, 'beständigen Unruhe' (s. Kap. 3.1.2).

Gastarbeiter:innen Auffälligkeiten und komplizierte Passungsverhältnisse für den (Schul-)Sport attestiert, sollen ihre Fälle exemplarische Einblicke in ebendiese Perspektive ermöglichen. Indem die dritte Biographietragende, Frau R. (3), eine eigene (Flucht-)Migrationserfahrung aus Afghanistan aufweist, welches sich seit den Jahren 2010/2011 zu einem der größten Fluchtmigrationsländern (s. Kap. 2.1) entwickelte, wird die nachfolgende Ergebnisdarstellung um eine weitere exemplarische Perspektive erweitert. Im Kontrast dazu steht das Herkunftsland von Frau A.s (4) Mutter – Japan – wodurch eine zusätzliche Perspektive auf die Kategorie 'Migrationshintergrund' im Diskurs um Differenzerfahrungen eröffnet wird.

Neben dem Herkunftsland wurde bei der Auswahl der Fälle auch die religiöse Zugehörigkeit der Biographietragenden berücksichtigt, da dieser innerhalb der Empirie, insbesondere der sportpädagogischen, eine gesonderte Relevanz für komplizierte Passungsverhältnisse und Differenzerfahrungen attestiert wird. Zunächst identifiziert sich Herr D. (1) als kurdischer Alevite und räumt entsprechender Zugehörigkeit einen gesonderten Stellenwert innerhalb seiner Biographie ein. Wiederum zeigen sich Frau P. (2) und Frau R. (3) dem Islam zugehörig. Da innerhalb der im Rahmen des Kapitels 3.2.1 vorgestellten sportpädagogischen Empirie insbesondere weiblichen Musliminnen ein Dasein als 'Problemgruppe' attestiert wird, erweisen sich ihre biographischen Perspektiven auf den Schulsport von gesondertem Interesse. Die Entscheidung zu beiden Fällen gründete darüber hinaus auf ihrer unterschiedlichen Auslegung zum Islam, indem sie den Blick auf unterschiedliche Auffassungen und damit potentiell zusammenhängende Einflüsse auf Erfahrungen zur Schulzeit eröffnet. Im maximalen Kontrast dazu steht erneut der Fall Frau A. (4), die angibt nicht getauft zu sein, dem Aspekt der Religiosität dennoch einen Stellenwert innerhalb ihrer Erfahrungen zu sowohl der generellen Schulzeit als auch dem Schulsport zuschreibt.

Die Orientierung an inhaltlichen Aspekten soll in dem Zusammenhang lediglich eine weitere, kurze Erwähnung finden, um den nachfolgenden Falldarstellungen sowie dem Fallvergleich möglichst wenige Informationen vorweg zu nehmen. Thematisiert werden soll dennoch eine zentrale Entscheidung auf inhaltlicher Ebene – der Einbezug des Falles Frau A. (4) – um dessen Nachvollzug zu ermöglichen. Denn obgleich Frau A. weder auf religiöser noch auf natio-ethno-kultureller Ebene der innerhalb sportpädagogischer Lektüre herausgestellten 'Problemgruppe Migrationshintergrund' entspricht, rekonstruiert sie im Rahmen ihrer

biographischen Narrationen unterschiedliche Differenzerfahrungen in sowohl dem generellen Schulkontext als auch speziell dem Schulsport, die sie mit ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit als ‘halb-Japanerin‘ in Verbindung bringt. Die Entscheidung zur Inkludierung ihres Falles ermöglicht somit eine weitere Perspektive auf die Hervorbringung von natio-ethno-kulturell Anderen im Schul(sport)kontext.

Bezogen auf das Geschlecht dominiert innerhalb der ausgewählten Fälle das weibliche, eine Entscheidung, die erneut auf die sportpädagogische Empirie und der dort gesonderten Hervorhebung der ‘Problemgruppe‘ weiblicher Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ zurückzuführen ist (s. Kap. 3.2.1). Somit ist lediglich Herr D. männlichen Geschlechts, wohingegen Frau P. (2), Frau R. (3) und Frau A. (4) dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden können.

Die nachfolgende Falldarstellung erfolgt der Übersicht halber in einem immer gleichen Schema. Mit Phase 1) *Gesprächsverlauf und Erzählhaltung* wird zunächst die Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses zur Interviewsituation anvisiert. Dies impliziert einerseits eine Skizzierung des Gesprächsverlaufs, andererseits eine Hervorhebung der grundlegenden Erzählhaltung der Biographietragenden. Es folgt Phase 2) *Fallrekonstruktion*, die eine umfassende, systematische Analyse der einzelnen Fälle im Stil der analytischen Abstraktion nach Schütze (1983) umfasst (s. Kap. 5.6). Indem der Fokus des vorliegenden Projekts unter anderem auf den biographischen Rekonstruktionen zum Schulsport liegt, unterteilt sich die Fallrekonstruktion in 1. Biographische Rekonstruktion zur generellen Schulzeit, 2. Biographische Rekonstruktion zum Schulsport, sowie 3. Identifikation der dominanten Prozessstruktur. Die Darstellungen in 1. und 2. erfolgen themenbezogen, wobei jedoch die durch die Biographietragenden vorgenommene Anordnung ihrer Narration im Sinne des Sequenzialitätsprinzips (s. Kap. 5.6.2) innerhalb der Analyse Berücksichtigung fand. Die Entscheidung zur themenbezogenen Strukturierung gründet auf den innerhalb der Narrative vorzufindenden, groben thematischen Sprüngen, die unter anderem auf die immanenten und exmanenten Nachfragen zurückzuführen sind, durch die die Biographietragenden unterschiedliche bereits thematisierte Aspekte erneut aufgriffen und vertieften. Im dritten Teil der Fallrekonstruktion gilt es schließlich die dominante Prozessstruktur der einzelnen Fälle zu bestimmen, um eine Vergleichbarkeit der Biographien zu ermöglichen.

Nachdem die biographischen Fallrekonstruktionen im Sinne der analytischen Abstraktion präsentiert werden konnten, erfolgt in Phase 3) *Bearbeitungen von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen* die Analyse der Bearbeitung von den innerhalb der einzelnen rekonstruierten Biographien aufgerufenen gesellschaftlichen Ordnungen. Aus Zwecken der Übersichtlichkeit werden diese zunächst tabellarisch gelistet und ihre Bearbeitung im Anschluss systematisch zentriert.

6.2 Der Fall Herr D.

Das Interview mit Herrn D. fand im August 2022 in Präsenz statt. Er ist bereits die zweite Generation seiner Familie, die in Deutschland geboren wurde. Seine Großeltern, sowohl väterlicher als auch mütterlicherseits, migrierten im Zuge der türkischen Gastarbeiterbewegung der Siebzigerjahre nach Deutschland. Obgleich Herr D. nicht die Kriterien zur Definition des ‘Migrationshintergrunds‘ (im Sinne des Statistisches Bundesamt (2022c)) erfüllt, erfolgt eine Inkludierung seines Falles in die Analyse der vorliegenden Arbeit. Die Entscheidung basiert einerseits auf der Identifikation seiner selbst mit der Zuschreibung des ‘Migrationshintergrunds‘, obgleich die Definition des Statistischen Bundesamts (2022c) im Gesuch expliziert wurde. Andererseits kommt der Auseinandersetzung mit Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, vor allem natio-ethno-kulturell codierten und den mit ihnen einhergehenden Zuschreibungen innerhalb der biographischen Narrationen von Herrn D. eine gesonderte Relevanz zu.

6.2.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung

Bevor mit einer detaillierten Fallrekonstruktion begonnen werden kann, soll zunächst der Verlauf des Gesprächs sowie die Erzählhaltung von Herrn D. thematisiert werden, sodass eine Skizzierung des Fallrahmens möglich wird. Zunächst den Verlauf des Interviews in den Blick nehmend, gilt es dessen schwierigen Einstieg in die anvisierte Erzählphase sowie die sich darin abzeichnende Intention des Biographietragenden zur Teilnahme hervorzuheben. So reagiert Herr D. auf den an ihn gerichteten Erzählstimulus zunächst mit einer ersten, sehr kurzen Stehgreiferzählung, die bereits nach wenigen Sätzen ein Ende findet. Es ist anzunehmen, dass dies einerseits aus der Offenheit des gewählten Stimulus sowie andererseits aus den Erwartungen von Herrn D. zum Interview resultiert. So bricht er seine begonnene

Stehgreiferzählung ab, um sich hinsichtlich der thematischen Fokussierung seiner weiteren Narration zu vergewissern: „Und ansonsten ja, dann so soll ich jetzt ein bisschen erzählen, auch zum-„ (D 16-17). Nachdem die Interviewerin ihm zunächst bestätigend zunickt und schließlich formuliert: „Sehr gerne“ (D 20), um die begonnene Stehgreiferzählung zu unterstützen, führt Herr D. schließlich mit der Präsentation unterschiedlicher, mutmaßlich bereits im Vorwege des Interviews überlegter Gedanken zu seiner Schulzeit fort, wobei zugleich seine Intention zur Teilnahme am Interview deutlich wird:

> *„Ähm. Das erste, was mir so in der Schule aufgefallen ist, weil nein, es war nicht das erste, aber ähm ich äh ich wurde hier auch angeschrieben mit dem Migrationshintergrund-Aspekt und da kam tatsächlich das erste Mal in der Schule für mich überhaupt dieses Thema auf, weil man mir da das erste Mal das Gefühl gegeben hat, anders zu sein auf jedenfall“ (D 21-25).*

Obgleich Herr D. vor seiner Teilnahme nicht über den Fokus des Interviews oder des Projekts Bescheid wusste, sondern lediglich der ‘Migrationshintergrund‘ als Auswahlkriterium für ein Gespräch über Erfahrungen zur Schulzeit im Gesuch angegeben wurde, zeigt er eine entsprechende Vorahnung sowie Vorbereitung. Nach dessen Präsentation, die neben der obigen Zusammenfassung auch eine kurze Beschreibung zur Lerngruppe – unter Einbezug des Unterscheidungskriteriums ‘Migrationshintergrund‘ – beinhaltet, kommt Herr D. erneut in Straucheln: „ähm ja in welche Richtung soll ich dann erzählen?“ (Z 29-30), „Aus der Schulzeit, och, das ist so ein breites Thema“ (D 32) oder: „Fällt mir ein bisschen schwer, einfach so zu erzählen, ähm, was () wäre dann da erwähnenswert? Ähm“ (D 34-35).

Nach erneuter Motivierung durch die Interviewerin folgt schließlich eine neue Stehgreiferzählung, innerhalb derer Herr D. unterschiedliche Erfahrungen zur Schulzeit, überwiegend zeitlich strukturiert zusammenfasst. Dabei ist auffällig, dass es sich fast ausschließlich um negative und zu Teilen auch um Differenzerfahrungen handelt, die Herr D. mit seinem ‘Migrationshintergrund‘ in Verbindung bringt. Das Ende seines Monologs zur Schulzeit gibt er schließlich durch eine abschließende Bilanzierung zu verstehen: „also alles in allem war die Schulzeit nicht die schönste Zeit für mich“ (D 61-62). Nach erneuter Erzählaufforderung zur Phase nach der Schule führt Herr D. seine biographische Rekonstruktion schließlich fort, dabei orientiert er sich erneut an dessen zeitlichem Verlauf.

Nach Beendigung der erneuten Stehgreiferzählung beginnt die Interviewerin mit unterschiedlichen immanenten Nachfragen, im Stil erneuter Erzählaufforderungen, wobei sie hiermit erneut bei der Narration zur Grundschulzeit beginnt. Dies intendiert eine erneute, dieses Mal detailliertere Abrufung der Erfahrungsaufschichtungen, die durch den Biographietragenden zuvor lediglich in Kürze zusammengefasst wurden. Das Vorhaben gelingt, indem Herr D. sich offen zeigt für alle Nachfragen und bereit, sich den Zugzwängen des Erzählens hinzugeben. Auch löst sich dabei die zuvor eingenommene Fokussierung auf den ‘Migrationshintergrund‘, sodass er schlussendlich unterschiedlichste Erfahrungen zur Schulzeit rekonstruiert und indessen neue, eigene Schwerpunktsetzungen vornimmt.

Der offenen Erzählhaltung von Herrn D. sowie seinen rekonstruierten Erfahrungen bedingt, sieht sich die Interviewerin zu einer Zeit im Gespräch dazu veranlasst, den Erzählmonolog zu unterbrechen, um den Biographietragenden von seinen Zugzwängen des Erzählens zu befreien. In besagter Situation vollzieht Herr D. gerade die Rekonstruktion sensibler Erfahrungen, weshalb die Interviewerin ihn an sein Recht und die Möglichkeit zur Ziehung eigener Grenzen innerhalb des Gesprächs erinnert. Herr D. reagiert darauf dankbar und kommuniziert zugleich, dass er diesbezüglich inzwischen „recht abgeklärt“ (D 370) sei, weshalb eine Rekonstruktion entsprechender Erfahrungen für ihn kein Problem darstellt.

Nicht nur hier, sondern an unterschiedlichen Stellen im Gespräch zeigt sich Herr D. von ruhiger und reflexiver Erzählhaltung. Besonders deutlich wird ersteres im Zuge der Darstellung all jener negativer Erfahrungen, Mobbing, Ausgrenzung und auch körperliche Gewalt betreffend. Währenddessen verbleibt er durchweg ruhig, überwiegend sachlich und zeigt in seinem Sprachgebrauch keinerlei Vulgarität. Ganz im Gegenteil überrascht vielmehr die Art der Wertungen, indem die Wortwahl vielmehr als ‘stehts manierlich‘ bezeichnet werden kann. Insgesamt kommen innerhalb seiner Rekonstruktionen nur wenige Emotionen zum Vorschein, hier und da eine mitschwingende Ironie oder Sarkasmus, was eine gewisse Distanz zu den zum Großteil zeitlich weit zurückliegenden Erfahrungen vermuten lässt.

Darüber hinaus charakterisieren sich die Narrationen von Herrn D. durch Reflexivität, betreffend der durch ihn selbst rekonstruierten Haltung vor dem Gespräch, als auch die sich innerhalb dessen abzeichnende. So kommuniziert er unter anderem, sich bereits vor einiger Zeit mit unterschiedlichen Aspekten seiner Biographie auseinander gesetzt zu haben, zum Teil

unter Einbezug wissenschaftlicher Literatur und in Kommunikation mit anderen. Darüber hinaus dokumentiert sich der reflexive Charakter von Herrn D., indem er sich in der Lage zeigt, andere Perspektiven als die eigene zu erkennen und innerhalb seiner Rekonstruktion einzubeziehen.

Zurück zum Ablauf des Interviews, folgt nach eingehender Thematisierung der generellen Schulzeit schließlich eine Zentrierung des Schulfaches Sport. Dabei generiert die Interviewerin eine erneute Stehgreiferzählung durch die Verwendung einer gezielten, exmanenten Nachfrage. Nachdem auch der daraus resultierende Erzählmonolog nach Einsatz immanenter und exmanenter Nachfragen schließlich erschöpft ist, wird Herrn D. die Möglichkeit zur Fortführung seiner Narrationen angeboten, sofern er möchte. Dabei zeigt er sich erneut der Kommunikation gegenüber offen, gibt jedoch zu verstehen, dass ihm der spontane Abruf von Erfahrungen schwerfalle: „Also, wenn wir hier jetzt den ganzen Abend sitzen würden, würde mir wahrscheinlich nach und nach viel viel einfallen. Aber jetzt so auf Anhieb. Ganz, ganz schwer. Ehrlich gesagt“ (D 649-651). Schließlich findet er doch noch zurück in sein Narrativ und führt dieses mit der Rekonstruktion von Differenzerfahrungen fort. Das Gespräch evolviert weiter, indem die Interviewerin auf die Inhalte mit neuen immanenten und schließlich auch erneuten exmanenten Nachfragen reagiert. Als der Erzählfluss schließlich endgültig zu versiegen scheint, initiiert die Interviewerin durch die Formulierung eines Danks für die Offenheit den Abschluss des Gesprächs. Der Biographietragende gibt zu verstehen, dass es ihm Spaß gemacht habe. Auf den Hinweis der Interviewerin zur zeitlichen Dauer des Gesprächs: „Das ging jetzt ganz schön lang, ne‘?“ (D 1064) reagiert er nur mit: „Ich weiß es gar nicht. Hab das Gefühl für die Zeit verloren“ (D 1066).

In Summe kann das Gespräch mit Herrn D. als gelungen betrachtet werden, indem es sich trotz anfänglicher Einstiegsschwierigkeiten von umfangreichen Erzählmonologen des Biographietragenden auszeichnet. Diese Erzählphasen können fast ausschließlich als Stehgreiferzählungen identifiziert werden. Auch kann das an narrative Interviews gestellte Kriterium der eigenen Schwerpunktsetzung durch den Biographietragenden innerhalb des Interviews als erfüllt angesehen werden.

6.2.2 Fallrekonstruktion Herr D.

6.2.2.1 Biographische Rekonstruktion zur generellen Schulzeit

Nachdem zu Zwecken eines besseren Verständnisses vorangehend der Gesprächsverlauf sowie die Erzählhaltung des Biographietragenden Herrn D. aufgegriffen wurde, soll nachfolgend eine Fallrekonstruktion im Sinne einer analytischen Abstraktion nach Schütze (1983) erfolgen.

In einem ersten oberflächlichen Blick auf die Schullaufbahn von Herrn D. lässt sich zunächst ein erfolgreicher Verlauf skizzieren, indem er nach dem Besuch der Grundschule auf ein Gymnasium wechselte und dieses mit dem Abitur abschloss. Auch die daran anschließende Phase bis zum Zeitpunkt des Interviews präsentiert sich zunächst als erfolgreich. So zog Herr D. nach dem Schulabschluss aus seinem Elternhaus aus, absolvierte ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) in einer Großstadt und schloss ein Hochschulstudium an, das er zum Zeitpunkt des Gesprächs verfolgt. Entgegen dem oberflächlichen Eindruck zum Bildungsverlauf offenbart ein zweiter, detaillierterer Blick auf die Narrationen zur Schulzeit ein Verständnis seiner Rekonstruktionen, das im Kontrast zum Image einer heilen und glücklichen Schulzeit steht. So wertet Herr D. sie im retrospektiven Gesamtblick bereits zu Beginn seiner Erzählungen als „sehr, sehr anstrengend“ (D 37), eine Bilanzierung, die sich im Verlauf des Narrativs nicht verändert.

In der folgenden Fallrekonstruktion soll nun ein analytischer Blick auf das Narrativ geworfen werden. Dabei erfolgt die Darstellung aufgrund der unterschiedlichen Themensprünge innerhalb des Gesprächs überwiegend themenbezogen, wobei jedoch dem Prinzip der Sequenzialität während der Analyse die notwendige Beachtung gezollt wurde.

„ich fand es ein bisschen einschüchternd, so in der Schule“ *(D 10-11)*

Beginnend bei dem Einstieg in die erste Erzählphase, greift Herr D. die im Rahmen des Stimulus suggerierte zeitliche Strukturierung auf und beginnt seine Narration mit dem Tag der Einschulung. Wie bereits in den Ausführungen zum Gesprächsverlauf kurz thematisiert, charakterisieren sich diese ersten Ausführungen zwar als kurze, dennoch aber als spontane erste Stehgreiferzählung:

> *„B: […] Meine Einschulung, an meine Einschulung erinnere ich mich nur so teilweise. Ich ähm, ich weiß, dass meine Eltern dabei waren. Meine Tageseltern waren auch dabei, die haben mich mehr oder weniger auch mit aufgezogen*
>
> *I: / Mhm*
>
> *B: / und dementsprechend ähm, ja, ähm da waren die eben auch am Start. Und ähm, zu meiner Einschulung selbst, ich erinnere mich, dass ich das so ein bisschen, ja äh, ich fand es ein bisschen einschüchternd, so in der Schule. Es war eine Aula, es war ein bisschen dunkel in der Aula.*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Leider alles ein bisschen unglücklich und äh ein bisschen Angst, das erste Mal jetzt auch irgendwie in der Schule zu sein. Und ähm ja, so zu meiner Einschulung, zum Einschulungstag selbst gar nicht so viel" (D 4-16).*

Zunächst auf die Aufzählung der an seiner Einschulung teilgenommenen Personen eingehend, gibt Herr D. einen ersten Hinweis auf seine familiäre Situation. So benennt er neben seinen Eltern auch seine Tageseltern und attestiert ihnen eine entscheidende Rolle innerhalb seines Lebens, indem er angibt, dass sie ihn „mehr oder weniger" (D 6) auch mit aufgezogen haben. Erst nach späterer immanenter Nachfrage zu seinen Tageseltern formuliert Herr D. diesbezüglich eine kurze Erläuterung. So hätte sich seine Mutter zum Zeitpunkt seiner Geburt am Ende ihrer Ausbildung befunden und sei bereits drei Monate später in ihren Job zurückgekehrt. Da auch sein Vater zu jener Zeit in Vollzeit arbeitete, sei er von da an die Tage unter der Woche bei seinen 'Tageseltern' gewesen. Innerhalb entsprechender Ausführungen zeigt sich Herr D. vorwiegend sachlich, weshalb der Darstellung keine Wertung entnommen werden kann. Auffällig ist jedoch, dass obgleich er angibt, einen Großteil seiner Kindheit bei seinen Tageseltern verbracht zu haben, „also unter der Woche war ich fast nur da" (D 113), sie abseits der obigen Thematisierung keine weitere Nennung innerhalb des Gesprächs finden. Wiederum seinen Eltern misst Herr D. stattdessen eine hohe schulbiographische Relevanz bei, was in den späteren Ausführungen deutlich wird.

Zurück zur obigen Sequenz, zeigt sich die Erinnerung an den ersten Aufenthalt in der Schule für Herrn D. als räumlich dunkle sowie insgesamt einschüchternde und übermächtige Erfahrung. Zwar ist grundlegend anzunehmen, dass diese Emotionen keinen Einzelfall darstellen, sondern eine Vielzahl an Kindern dem Tag der Einschulung mit Aufregung und Ehrfurcht

gegenüberstehen, jedoch zeigen sich jene Emotionen im Fall von Herrn D. auch im retrospektiven Blick als vordergründig, was für das Ausmaß ihrer biographischen Bedeutung spricht. Dass er die Gesamtsituation retrospektiv als: „Leider alles ein bisschen unglücklich“ (D 14) bewertet, zeigt einerseits die Distanz, die er aus heutiger Perspektive zu den damaligen Ereignissen eingenommen hat, andererseits verweist es auf eine Positionierung seiner selbst als jemand, der der Situation gegenüber ausgeliefert ist. Dabei beschreibt Herr D. negative Emotionen der Angst und Einschüchterung als Resultat der ihn umgebenden Bedingungen.

Ohne Zweifel zeigt sich innerhalb dieser ersten Sinneinheit ein erstes Mal die Prozessstruktur der Verlaufskurve, in diesem Fall eine fallende, indem Herr D. seinen Möglichkeitsspielraum aufgrund der ihn umgebenden Bedingungen sowie der daraus resultierenden Emotionen als eingeschränkt präsentiert. Das Verlaufskurvenpotential speist sich hierbei aus seiner Rolle als Einschulungskind, das sich ein erstes Mal in den Räumlichkeiten der Schule, im Speziellen der großen Aula, befindet.

„Die Grundschulzeit war noch angenehm“ *(D 39)*

Zwar beginnt Herr D. seine erneute Stehgreiferzählung – nach Überwindung anfänglicher Schwierigkeiten im Einstieg in sein Narrativ – mit der Bilanzierung: „Meine Schulzeit habe ich insgesamt als sehr, sehr anstrengend erlebt“ (D 37), dennoch konkretisiert er diese bereits im darauffolgenden Satz: „Also insbesondere dann nach der Grundschulzeit“ (D 39). So seien seine ersten vier Schuljahre im Vergleich zur Schulzeit am Gymnasium „noch angenehm“ (D 39) gewesen, eine Wertung, der er sogleich eine Erläuterung beifügt. Er sei dort noch leistungsstärker gewesen, was er jedoch nicht auf seinen schulischen Einsatz, sondern vielmehr auf die Zusammensetzung der Lerngruppe zurückführt. Im Verhältnis hätte er besser dagestanden als viele seiner Mitschüler:innen: „Also ich sprach fließend Deutsch, das konnten andere schon nicht. Andere kamen aus äh schlechteren Verhältnissen und äh hatten dementsprechend schlechtere Chancen in der Schule“ (D 130-132). Was genau Herr D. in dem Zusammenhang als ‘schlechtere Verhältnisse‘ versteht, ob er sich hierbei auf das kulturelle Kapitel oder auf soziökonomische oder familiäre Faktoren bezieht, wird im Zuge seiner Erzählung nicht ersichtlich.

Wiederum sehr deutlich zeichnet sich innerhalb der Ausführungen zur Grundschulzeit erneut die Verlaufskurve ab, indem sich Herr D. erneut als von den Bedingungen seiner Existenz getrieben präsentiert. Anders als zuvor kann sie hier jedoch als kurzweilig steigend verzeichnet werden, indem sie seinen Möglichkeitsspielraum, sein Erleben und Zurechtkommen in der Grundschule, positiv beeinflussten. Die Eltern von Herrn D. können in dem Zusammenhang als Verlaufskurvendritte identifiziert werden, indem er ihnen eine gesonderte Bedeutung in Hinblick auf seine Erfahrungen zur Schulzeit attestiert:

> *„Grundschulzeit war noch angenehm, weil ich äh, weil meine Eltern mich da noch fördern konnten. Also meine Mutter hat hier ihre Ausbildung gemacht. Mein Vater sprach zumindest halbwegs vernünftig Deutsch und ich hatte einfach ein bisschen Support" (D 39-42).*

„alles in allem war es sehr anstrengend" *(D 53)*

Den Schwerpunkt der biographischer Narration bildet schließlich die Zeit am Gymnasium, der Herr D. durch seine anfängliche Wertung bereits einen zentralen Stellenwert innerhalb seiner Schulbiographie zugewiesen hat. Im weiteren Verlauf präzisiert er ebenjenes Urteil, indem er eine zeitliche Unterteilung seiner Schulzeit am Gymnasium vornimmt. Dabei greift er auf bestehende Einteilungsmuster zurück und separiert seine Wertung in einerseits der Sekundarstufe (Sek.) I – markiert diese als „extrem anstrengend" (D 49) – sowie andererseits der Sek. II, die wiederum durch einen Eigenimpuls sowie eines eigens entwickelten Interesses an der Schule geprägt gewesen sei. Dieser Präzisierung zum Trotz bestätigt Herr D. schließlich dennoch seine vorherige Gesamtwertung: „Aber es war, alles in allem war es sehr anstrengend" (D 53).

Dem Detaillierungszwang bedingt schließt Herr D. dieser Aussage eine Erläuterung an, wobei er unter anderem erneut auf seine Eltern zurückkommt. Anders als zuvor sei ihr 'Support', die schulische Förderung, am Gymnasium nicht mehr möglich gewesen: „beide waren mir nicht wirklich eine Unterstützung" (D 57-58). Darüber hinaus hätte seinen Eltern die Vorstellung eines gymnasialen Schulbesuchs gefehlt, was Herr D. mit einer kurzen Skizzierung ihrer Schullaufbahnen untermauert: „Meine Mutter hat nur die Realschule besucht, mein Vater nur die Schule in der Türkei" (D 56-57).

Grundlegend offenbart sich innerhalb obiger Begründungen erneut das „Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“, wie es maßgeblich durch Schütze (1983, S. 288) zur Beschreibung der Verlaufskurve formuliert wurde. Indem Herr D. schließlich summiert, „Ich war viel auf mich allein gestellt und ich war da dann doch sehr oft überfordert“ (D 58-59), positioniert er sich in der Rolle des Ausgelieferten, des Kindes, dessen Eltern ihm die notwendige Unterstützung nicht geben können, wodurch sich sein Möglichkeitsspielraum einschränkte. Unter erneutem Rückgriff auf die Terminologien Fritz Schützes (1983) kann entsprechend auch hier die Verlaufskurve als Prozessstruktur der Sinneinheit und entsprechend der Mangel an schulischer Unterstützung und Förderung als Fallkurvenprozessoren identifiziert werden. Neben seinen Eltern als Einflussfaktoren, bzw. nun zugleich als Fallkurvendritte, verweist Herr D. in dem Zusammenhang auch auf ein schlechtes Verhältnis zu seinen Lehrkräften sowie einer ihm attestierten ADS-Diagnose. Da er beide Themen zu einem späteren Zeitpunkt erneut und ausführlicher thematisiert, sollen sie an dieser Stelle noch keine weitere Erwähnung finden.

Obgleich diese ersten Ausführungen zu seiner Grundschulzeit in den Anfängen des Interviews nahelegen, dass Herr D. den Übergang auf das Gymnasium als entscheidenden Wendepunkt seiner Schullaufbahn markiert, kommt er an späterer Stelle im Gespräch erneut auf die Veränderungen zurück und benennt in dem Zusammenhang einen konkreten, jedoch hiervon abweichenden Zeitpunkt. Während die fünfte Klasse noch verhältnismäßig gut verlief, berichtet Herr D. von einer schlagartigen Verschlechterung seiner Noten im zweiten Halbjahr der sechsten Klasse. Es ging „steil bergab, da wurden dann aus Zweien wurden Vieren und Fünfen“ (D 452-453). Warum sich seine schulischen Leistungen derart veränderten kann Herr D. rückblickend nicht rekonstruieren: „Ganz schlagartig und ähm ich könnte jetzt auch nicht auszumachen, woran es genau gelegen hat“ (D 455-456). Auch die weiteren Inhalte des Interviews geben keinen Aufschluss oder lassen gar Vermutungen zu.

„Nee, <Name> ist nicht zu blöd oder so fürs Gymnasium, der ist nur zu faul“

(D 474-475)

Die sich vorangehend abzeichnende Rolle des Kindes, das den Entscheidungen und dem Handeln Anderer ausgeliefert ist, dokumentiert sich erneut und weitaus drastischer in den

Ausführungen zum Wunsch eines Schulwechsels. Diesen thematisiert Herr D. im Zusammenhang der vorherig dargestellten, schlagartigen Veränderung seiner Schulnoten. Dabei beginnt er mit der Beschreibung seiner Eltern als „sehr sehr streng“ (D 465-466), vor allem auf seine Bildung hätten sie „wahnsinnig viel Wert [...] gelegt, obwohl sie selbst eben wenig genossen haben, verhältnismäßig“ (D 468-469). Exemplarisch rekonstruiert Herr D. in dem Zusammenhang „Aktionen“ (D 458) bei denen seine Eltern ihn in der Küche eingesperrt hätten – „und äh dann hieß es so, solange die Hausaufgaben nicht fertig sind und nicht sauber sind, kommst du hier halt nicht raus“ (D 459-460) – um die Narration zu untermauern.

Da seine Eltern ihm in Hinblick auf die Schule nicht wirklich zu helfen wussten, habe sich zwischen ihnen zu jener Zeit sehr schnell eine angespannte, schwierige Situation entwickelt. Es sei zuhause nur noch um die Schule gegangen – „Also es ging um nichts anderes mehr.“ (D 467) – rekonstruiert Herr D. – „und äh das hat auch die komplette Beziehung mit meinen Eltern eingenommen.“ Als die Gesamtsituation für ihn schließlich „so viel zu viel“ (D 470-471) wurde, habe er seinen Eltern kommuniziert: „Ich möchte unbedingt auf die Realschule“ (D 471-472). Zwar hätten sie ihn und seinen Wunsch eines Schulwechsels „im ersten Moment ernst genommen“ (D 473), eine Information, die Herr D. hervorhebt, ihre Meinung dann jedoch aufgrund anschließender Gespräche mit seinen Lehrkräften verändert. Herr D. referiert in dem Zusammenhang vor allem auf seinen damaligen Klassenlehrer, der seinen Eltern kommuniziert habe: „Nee, <Name> ist nicht zu blöd oder so fürs Gymnasium, der ist nur zu faul“ (D 474-475). Als Fazit aus dem Gespräch – Herr D. tituliert das folgende Vorgehen im Nachhinein als „völliger Schwachsinn“ (D 477) – veranlasste seine Mutter die Durchführung eines IQ-Tests sowie einen Gesprächstermin mit einer Psychologin. Da der gemessene Intelligenzquotient in Ordnung war – „Ich glaube der war 120 oder so“ (D 479) – und die Lehrkraft sich entsprechend geäußert hatte, stand der Entschluss seiner Eltern fest, ihn weiterhin am Gymnasium beschulen zu lassen:

> *„B: [...] Daraufhin, wenn der IQ stimmt. Wenn der Lehrer sagt, er ist nur zu faul, war der Entschluss ganz klar von meinen Eltern getroffen: ‚Das Kind bleibt auf dem Gymnasium.' Und da wurde ich auf dem Gymnasium gezwungen zu bleiben,*
>
> *I: / Okay.*
>
> *B: / quasi gegen meinen Willen“ (D 479-484).*

Die Entscheidung seiner Eltern zu seinem Verbleib am Gymnasium tituliert Herr D. retrospektiv als Ungerechtigkeit, als Zwang, als Entscheidung gegen seinen Willen. Vordergründig erweist sich hierbei die Kritik an ihrem Vorgehen, indem sein Wunsch zum Schulwechsel gegenüber ihren Intentionen sowie den Einschätzungen von Lehrkraft und Psychologin zurückgestellt wurde. Darüber hinaus dokumentiert sich innerhalb der Sinneinheit eine kritische Haltung von Herrn D. gegenüber dem an ihn gerichteten Leistungsdruck sowie der fraglichen Mittel seiner Umsetzung. Zweifelsfrei kann innerhalb dieser Sinneinheit erneut die Fallkurve als dominante Prozessstruktur sowie unterschiedliche Verlaufskurvendritte identifiziert werden, die das Verlaufskurvenpotential der Fallkurve maßgeblich beeinflussen: Seine Eltern, die Lehrkraft und die Psychologin.

„Ich war auch so ein bisschen ADS Kind, tatsächlich auch diagnostiziert“ *(D 54-55)*

Dass die Schulzeit am Gymnasium „alles in allem [...] sehr anstrengend“ (D 53) gewesen ist, führt Herr D. auch auf das ihm im Alter von 11/12 Jahren diagnostizierte Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) zurück – „das hat da sicherlich mit reingespielt“ (D 55). Nachdem er entsprechendes zu Beginn des Gesprächs nur kurz thematisiert, kommt er schließlich zu späterem Zeitpunkt im Zuge seiner Ausführungen zu negativen Erfahrungen im Kontext Schule darauf zurück, erneut präsentiert im Schema des Erleidens, ausgelöst durch die Bedingungen seiner Existenz.

Herr D. beginnt seine Ausführungen zur ADS-Diagnose mit einer Beschreibung von dessen Auswirkungen auf seine schulische Teilhabe. So sei er „oft im Unterricht geistig nicht anwesend gewesen. Also ganz früh schon. Ich war überhaupt nicht mental am Start“ (D 756-757). Diesen Umstand führt er schließlich explizit als einen der Gründe für seine schulischen Probleme auf, indem er unter anderem angibt: „Ich konnte überhaupt nicht mitmachen“ (D 758). In diesem Zusammenhang misst Herr D. auch dem Verhalten seiner Lehrkräfte, konkreter ihrer Reaktion auf seine geistige Abwesenheit während des Unterrichts, eine gesonderte Bedeutung für seine negativen Erfahrungen zur Schulzeit bei:

> *„Ich konnte überhaupt nicht mitmachen und ähm die Lehrer haben mich eben auch spüren lassen, dass ich hinterher hänge. Also so was wie dieses Bloßstellen ne‘, eben auch mal der ganzen Klasse zeigen, dass der es jetzt nicht kann. Oder mich auch spüren lassen, dass ich jetzt nicht aufgepasst habe. Es*

> *wurde halt sehr, sehr häufig gemacht. Sehr, sehr viel. Und ähm ja, im Grunde genommen, jedes Mal, wenn ich drangenommen wurde, war das eine schlechte Erfahrung für mich. Das war fast ausschließlich immer ein Vorführen (D 758-764).*

Innerhalb der obigen Sequenz zeichnet sich eine kritische und zugleich anschuldigende Haltung von Herrn D. gegenüber seinen Lehrkräften ab. Dabei bezieht er sich unter anderem auf das öffentliche Bloßstellen in der Klasse und verzeichnet hierbei einen aktiven Prozess der Ausgrenzung durch die Lehrkräfte, im Beisein seiner Mitschüler:innen: „eben auch mal der ganzen Klasse zeigen, dass der es jetzt nicht kann“ (D 760-761). Hierbei unterstützt die Verwendung der Geminatio, hier einerseits in: „sehr, sehr häufig“ (D 762) und andererseits in: „Sehr, sehr viel“ (D 762) seine Erzählung und dessen biographische Relevanz. Darüber hinaus wird eine emotionale Aufladung der Narration durch die Vielzahl an Betonungen ersichtlich, die Herr D. innerhalb der obigen Sequenz vollzieht. Die biographische Bedeutung von entsprechenden, ihn bloßstellenden Situationen während seiner Schulzeit bestätigt er schließlich eigens, indem er sie im Zusammenhang seiner Narration zu den negativen Erfahrungen seiner Schulzeit als „das Ausschlaggebendste“ (D 768-769) tituliert:

> *„Und in den seltensten Fällen war es dann irgendwas, wo ich bestärkt wurde, wo ich mal was gut gemacht habe oder so oder wo es einfach hingenommen wurde. Sondern meistens hing ich hinterher und das hat man mich auch spüren lassen. Okay, das war, das war so das Ausschlaggebendste. Und dass man eben, nicht wirklich auf mich zugegangen. Sondern man hat nur angefangen, mehr von mir zu erwarten. Ich musste das dann aufholen und ich sollte jetzt besser werden und so, aber es ist halt nichts passiert“ (D 766-771).*

Die obige Sequenz präsentiert sich erneut sehr deutlich im Muster der Fallkurve, indem Herr D. sich seiner Rolle als förderbedürftiger Schüler ausgesetzt sieht, der das ihm begegnende ungerechte Verhalten passiv erduldet. Dabei richtet sich der zuvor implizit an seine Eltern adressierte Wunsch nach Unterstützung nun auch an seine Lehrkräfte. Anhand der die Sequenz abschließenden Worte: „aber es ist halt nichts passiert“ (D 771) betont Herr D. einerseits die Ausweglosigkeit der Situation, andererseits untermauert er seine Missgunst über entsprechendes Verhalten.

Da Herr D. dem Umgang seiner Lehrkräfte mit seiner ADS-bedingten geistigen Abwesenheit im Unterricht eine solch hohe schulbiographische Relevanz beimisst, erfolgt diesbezüglich

nur wenig später eine immanente Nachfrage von Seiten der Interviewerin, die auf eine weitere Detaillierung zielt. Herr D. reagiert entsprechend und erweitert seine Narration um eine Erläuterung zur Diagnose sowie dessen Auswirkungen. Dabei dokumentiert sich in seiner Titulierung des ADS als „Alles-und-nichts-Diagnose“ (D 839) zunächst eine durchaus kritische Einstellung demgegenüber. Er gibt zudem an, seine Mutter erst kürzlich um die Vorlegung seiner Diagnose gebeten zu haben, sie habe diese jedoch nicht gefunden. „Ich suche sie nach wie vor“ (D 836-837) – fügt er in ironischem Ton und mit nachfolgendem Lachen hinzu. Trotz Kritik an der Diagnose beschreibt Herr D. darauffolgend dessen Äußerung und Ausprägung in seinem Fall: „Aber bei mir war eben eine Konzentrationsschwäche […] und dann eben dieses träumerische“ (D 840-843). Während des Unterrichts habe er zum Teil 45 oder 90 Minuten lang in seinen Gedanken verweilt:

> *„Also ich war abwesend, ich war geistig überhaupt nicht da. Man hätte mich ansprechen können und ich hätte wahrscheinlich nicht reagiert. Ich war einfach völlig mit dem Kopf woanders. Ich hatte dann irgendwelche Tagträume und also wirklich auch in extremst-Form. […] Und genau. Also ich war quasi nicht anwesend. […] Geistig überhaupt nicht. Und ich habe alles verpasst. Ich hab nichts mitbekommen von dem, was gesagt wurde. Zum großen Teil“ (D 844-852).*

An die Tagträume erinnert sich Herr D. zum Teil auch heute noch sehr genau, so gibt er an, und rekonstruiert zur Stützung seiner Narration einen Tagtraum exemplarisch. Innerhalb des Traums absolvierte er einen Parkour durch die Schule. Dabei ging er in Gedanken die einzelnen Räume durch, sprang von Fenster zu Fenster und plante jede Bewegung sehr genau. Obgleich Herr D. als Fazit der exemplarischen Rekonstruktion, vermutlich eher spaßeshalber, angibt: „da kann man sich sehr gut selbst beschäftigen, auch mal 45 Minuten oder 90 Minuten“ (D 873-874), dokumentiert sich in der obigen Sequenz ein Verständnis des ADS als eine ihm beiwohnende Schwäche, dessen Auswirkungen in eine Art Handlungsunfähigkeit resultieren.

Da nur sehr wenig über die ADS-Diagnose im Fall von Herrn D. bekannt ist und es sich hierbei ohnehin um ein höchst heterogene Diagnose handelt, können im Folgenden lediglich Spekulationen über dessen Zusammenhang zu den weiteren Problemfeldern innerhalb seiner Schulbiographie angestellt werden. Indem die hiernach folgenden Ausführungen von Herrn D. den Eindruck einer problembehafteten Schulzeit u.a. aufgrund von Mobbingerfahrungen,

Ausgrenzungen und der stetigen Suche nach Zugehörigkeit verdeutlichen und die Umstände einer Biographie nachweislich zur Verstärkung von ADS beitragen können (Simchen, 2021), kann ein Zusammenhang zur Konzentrationsschwäche, bzw. die Vertiefung in seine Tagträume während des Aufenthalts in der Schule zumindest in Erwägung gezogen werden. Unter dieser Annahme zeichnet sich in den Ausführungen schließlich eine sich stetig vollziehende Schleife aus Unzufriedenheit und Überforderung ab, dessen (annehmlich) resultierender Wunsch zur Flucht aus der Umgebung die Tagträume begünstigen, die wiederum in ein Bloßstellen durch die Lehrkraft, auch gegenüber den Mitschüler:innen und daraus resultierenden negativen Gefühlen sowie potentieller Ausgrenzung münden. Bestärkt wird diese Interpretation der Narrationen durch weitere Formulierungen, wie z.B. „ich habe mich nie in der Schule wohlgefühlt. [...] Ich wollte da nicht sein“ (D 741-742) sowie einer im späteren Alter folgenden regelmäßigen Schulabstinenz.

„da kam tatsächlich das erste Mal in der Schule für mich überhaupt dieses Thema auf, weil man mir da das erste Mal das Gefühl gegeben hat, anders zu sein“ *(D 23-24)*

Dass Herr D. seine Schulzeit retrospektiv mit überwiegend negativen Emotionen verbindet und diese nicht ausschließlich auf seine ADS-Diagnose oder schlechten schulischen Leistungen zurückführt, wurde bereits in den Anfängen der Fallrekonstruktion oder aber in der Herausstellung seiner Intention zur Teilnahme am Interview deutlich. Auch misst Herr D. der Schule eine gesonderte Bedeutung in Hinblick auf natio-ethno-kulturelle Abgrenzungsprozesse bei, unter anderem, indem er sie bereits zu Beginn des Gesprächs als Startpunkt ebendieser markiert: „da kam tatsächlich das erste Mal in der Schule für mich überhaupt dieses Thema auf, weil man mir da das erste Mal das Gefühl gegeben hat, anders zu sein auf jeden Fall“ (D 23-24). Während die Grundschulzeit, wie bereits herausgestellt, vergleichsweise harmonisch ablief, rekonstruiert er in Hinblick auf den Rest der Schulzeit unterschiedliche Differenzerfahrungen, in denen sein ‘Migrationshintergrund‘ relevant gemacht, er als Migrationsanderer hervorgebracht und mit negativen, defizitären Zuschreibungen konfrontiert wurde. Entsprechende Differenzerfahrungen führt Herr D. selbst auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft seiner Großeltern, sein optisches Auftreten sowie seine religiöse Zugehörigkeit zurück. Ebenjene Erfahrungsaufschichtungen zeigen sich nur wenig strukturiert, weshalb sie

im Folgenden vorwiegend themenbezogen präsentiert werden. Dabei liegt der Fokus zuerst auf den Lehrkräften und im Anschluss auf den Mitschüler:innen.

Die wohl erste durch Herrn D. rekonstruierte Differenzerfahrung markiert die Übergangsentscheidung am Ende seiner Grundschulzeit. Diese thematisiert er bereits in den Anfängen des Interviews, weshalb anzunehmen ist, dass es sich hierbei nicht um eine Stehgreiferzählung, sondern stattdessen um einen Inhalt handelt, der bereits im Vorfeld des Gesprächs zurechtgelegt wurde:

> *„Was mir im Nachhinein erzählt wurde war, dass ich eine Realschulempfehlung bekommen habe [...] bei gleicher Leistung wie andere Mitschüler, die dann aber 'ne Gymnasialempfehlung bekommen haben. Das habe ich aber auch erst im Nachhinein erfahren. Das war dann im Nachhinein auch unschön, irgendwie zu wissen" (D 43-48)*

Dass Herr D. die ihn betreffende Übergangsentscheidung bereits in den Anfängen des Gesprächs thematisiert, kann unter anderem auf seine zuvor herausgestellte Intention zur Teilnahme sowie das im Gesuch angegebenen Auswahlkriterium 'Migrationshintergrund' zurückgeführt werden. Auch kann die erst „vor kurzem" (D 394) erfolgte Auseinandersetzung mit seinen Eltern, wie Herr D. zu späterem Zeitpunkt im Gespräch eröffnet, für die anfängliche Thematisierung der Übergangsentscheidung verantwortlich gemacht werden. Mit Blick auf den Inhalt der obigen Sequenz wird eine Ungerechtigkeit deutlich, die Herr D. in Hinblick auf die ihn betreffende Übergangsentscheidung pointiert. Dabei ist zu beachten, dass es sich erstens nicht um eine eigene, direkte Erfahrung und zweitens um eine Erfahrung von unbestimmtem Zeitpunkt handelt, indem er angibt, erst „im Nachhinein" (D 43) davon Kenntnis erlangt zu haben.

Dass Herr D. die Übergangsentscheidung an späterer Stelle im Gespräch erneut thematisiert und seine Ausführungen diesbezüglich detailliert, liegt einer immanenten Nachfrage zugrunde. Anstelle der Wiedergabe von an ihn herangetragenen Informationen zu der ihn betreffenden Entscheidung, leitet er den Erzählmonolog stattdessen mit dem Versuch der Rekonstruktion einer eigenen Erfahrung aus jener Zeit ein, was durch seine Markierung dessen als: „das war so meine damalige Wahrnehmung" (D 393) deutlich wird. Die Abgrenzung seiner eigenen Erinnerungen an die entsprechende Zeit zu jenen, die zu einem späteren Zeitpunkt an ihn herangetragen wurden, zeugt einerseits von Reflexivität, andererseits verleiht

es ihm als biographischem Erzähler Glaubwürdigkeit. Nach Darstellung seiner Erinnerung, hierbei geht es inhaltlich lediglich um eine kurze Unterhaltung mit einer Lehrkraft, gibt Herr D. schließlich an, sich erst kürzlich – „vor zwei, drei Monaten oder so“ (D 411) – mit seinen Eltern über den Einfluss von Armut auf die schulische Laufbahn von Kindern unterhalten zu haben. Als Grund für das Gespräch verweist er auf seine eigene Auseinandersetzung mit entsprechendem wissenschaftlichen Diskurs und präsentiert sich dabei als zugleich fähiges und reflexives Subjekt. Seine Mutter habe im Gespräch schließlich den Einfluss natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten ins Spiel gebracht, indem sie erzählte, dass ‘deutsche‘ Freunde von ihm, trotz dessen sie „auch nicht aus einem Akademikerhaushalt“ (D 402) kamen, eine Gymnasialempfehlung erhalten hatten, obwohl sie leistungstechnisch nicht besser waren als er. Herr D. fasst dies als „Ungerechtigkeit […], weil die haben bei gleicher Leistung eine bessere Empfehlung bekommen“ (D 408-409). Indem es sich hierbei erneut um eine Sinneinheit handelt, in der sich Herr D. den Entscheidungen Anderer als passiv ausgeliefert beschreibt, offenbart sich auch hier erneut die Prozessstruktur der Fallkurve. Dabei kann seinen Ausführungen ein doppeltes Fallkurvenpotential entnommen werden, einerseits sein kulturelles Kapital, das Entstammen aus einem nicht-Akademiker:innenhaushalt, andererseits seiner natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, indem er sie beide für die Herabstufung durch Andere verantwortlich macht.

Im Zusammenhang der Rekonstruktion zur Übergangsentscheidung rekapituliert Herr D. noch eine weitere Erinnerung, die zwar ebenfalls eine Differenzerfahrung darstellt, jedoch keine, die fremdbestimmt ist, noch eine, die von ihm als Ungerechtigkeit gewertet wird. So sei ihm damals aufgefallen, dass er „das erste Kind im Rahmen der Großfamilie“ (D 413-414) war, das auf das Gymnasium gegangen ist und: „Ich bin auch das erste Kind, was studiert hat“ (D 416). Dieser Information soll an späterer Stelle eine ausführlichere Beachtung zukommen.

„Ich wurde in den Mathe-Förderkurs geschoben, obwohl ich mit der Leistungsstärkste in Mathe war“ (D 167-168)

Abseits der Übergangsentscheidung berichtet Herr D., dass ihm im Rahmen seiner Schulzeit vermehrt das Gefühl vermittelt worden sei, anders zu sein, sowohl durch Lehrkräfte, als auch durch Mitschüler:innen. Zwar glaube er, dass es „immer eher so ein unbewusstes Ding“ (D

156) gewesen ist, – „Aber es wird halt thematisiert. Ich- man wird anders behandelt“ (D 156-157). Im Zuge seiner Narration folgen unterschiedliche beispielhafte Situationen, in denen er das ihn als ‘Anderen‘ hervorbringende Verhalten mit seinem ‘Migrationshintergrund‘ in Verbindung bringt.

Zunächst bezogen auf seine Lehrkräfte rekonstruiert Herr D. eine Erinnerung aus dem Mathematikunterricht. Die Rekonstruktion einleitend mit: „Ich war auch mal, was ich überhaupt nicht verstanden habe, daran erinnere ich mich noch und das fand ich auch sehr unschön“ (D 165-167) äußert er noch vor Darstellung des Geschehnis bereits sein Unverständnis und Ärgernis. Mit der Beschreibung zur Situation fortführend gibt er an:

> *„Ich wurde in den Mathe-Förderkurs geschoben, obwohl ich mit der Leistungsstärkste in Mathe war. Das kam vor. Das kam aber auch nur zweimal vor, glaube ich das. Und das war dann eine Vertretungslehrerin, die mich da quasi so pauschal mit den anderen Menschen mit Migrationshintergrund so mitgeschickt hat“ (D 167-170).*

Bereits im ersten Satz dokumentiert sich die kritische Haltung gegenüber der Zuordnung zum Förderkurs erneut, indem Herr D. sie als widersprüchliche Handlung präsentiert. So sei ihm einerseits implizit eine Förderbedürftigkeit attestiert worden, obgleich er sich andererseits als „mit der Leistungsstärkste in Mathe“ (D 167-168) erklärt. Dass er die Entscheidung seiner Lehrkraft, die von seinen tatsächlichen mathematischen Fähigkeiten offensichtlich nichts wusste, auf seinen ‘Migrationshintergrund‘ zurückführt, lässt Herr D. innerhalb der obigen Sequenz durch die Formulierung: „quasi so pauschal mit den anderen Menschen mit Migrationshintergrund so mitgeschickt“ (D 169-170) verstehen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Herr D. – wie bereits einleitend formuliert – gemäß der Definition des Statistischen Bundesamts nicht als Person ‘mit Migrationshintergrund‘ zählt, verbleibt unklar, was er unter entsprechender Kategorisierung versteht und auf welcher Grundlage die Vertretungslehrkraft in seinem Verständnis die Auswahl der Personengruppe ‘förderbedürftig‘ vornahm. Es kann in dem Zusammenhang lediglich vermutet werden, dass Herr D. sich hierbei auf eine migrantische Markierung der Schüler:innen bezieht.

Die widersprüchliche Darstellung der Handlung seiner Lehrkraft fortführend, gibt Herr D. an, sich vor Ort fehl am Platz und wenn er sich recht erinnere „die ganze Zeit nur die Lösung vorgesagt“ (D 173-174) zu haben. Die weiteren Umstände der Separation, z.B. ob die Haltung

seiner Lehrkräfte in beiden Situationen als ‘positive Diskriminierung‘, also eine Handlung/Aussage, die mit grundlegend positiver Intention ausgeführt, jedoch letztendlich zu einer Diskriminierung führt, interpretiert werden kann, thematisiert Herr D. nicht.

Summiert wird innerhalb dieser ersten beiden rekonstruierten Differenzerfahrungen sichtbar, wie Herr D. sich auf Grundlage seines ‘Migrationshintergrunds‘ als Anderer hervorgebracht und behandelt sieht. In dem Zusammenhang verweist er auf ein ihm attestiertes defizitäres Stigma, in diesem Fall einer Förderbedürftigkeit. Wie auch zuvor, setzt sich innerhalb obiger Sinneinheit die Prozessstruktur der Verlaufskurve fort. Als Verlaufskurvenpotential kann sein ‘Migrationshintergrund‘ identifiziert werden.

„Ja, wo hast ‘n die geklaut? Blabla“ *(D 264-265)*

Nach exmanenter Nachfrage, ob er sich an Situationen erinnere, in denen sein ‘Migrationshintergrund‘ durch Lehrkräfte relevant gemacht wurde, reagiert Herr D. prompt mit „Ja, absolut, @(.)@ ja“ (D 253). Darauf folgt sogleich eine erneute Stehgreiferzählung, im Rahmen derer er zwei entsprechende Situationen aus seiner Schulzeit rekonstruiert. Innerhalb der ersten zeigt sich der Ansatz positiver Diskriminierung nun sehr deutlich, indem Herr D. aufgrund seines ‘Migrationshintergrunds‘ eine vergleichsweise bessere Schulnote erhalten sollte:

> *„Mein Deutschlehrer wollte mir eine Drei geben mit der Begründung. Also in Absprache mit meiner Mutter irgendwie beim Elterngespräch ist darauf gekommen, dass ich mich ja quasi für meinen Migrationshintergrund ganz gut mache“ (D 253-256).*

Als Reaktion, so berichtet Herr D. weiter, sei seine Mutter „an die Decke gegangen“ (D 259) und habe protestiert, dass ihr Sohn genauso behandelt wird, wie die anderen Kinder. Aus der Narration geht keine Wertung von Seiten Herrn D.s für die Aussage seiner Lehrkraft, noch für die Reaktion seiner Mutter hervor.

Anders verhält es sich bei der Rekonstruktion einer zweiten Situation, die im Sinne der Stehgreiferzählung ohne Unterbrechung folgt. An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um die Rekonstruktion einer subjektiven sozialen Wirklichkeit handelt, wie sie sich aus Sicht des sie Tragenden offenbart.

> *„Und ansonsten? Da gab es die Unterstellung, dass ich Stifte geklaut hätte, gab es mal. Das äh ((seufz)) war auch nicht so nett von einem Lehrer, der dann einfach so, ich hatte in der Regel recht wenig Stifte. Dann habe ich einmal zu Hause alle Stifte gesammelt und habe die mit in die Schule gebracht. Und da hat mein Lehrer gleich einen dummen Spruch rausgehauen von wegen 'Ja, wo hast 'n die geklaut? Blabla.' Und das äh das, daran erinnere ich mich noch" (D 260-265).*

Innerhalb der obigen Sequenz sticht zunächst die Art der Bewertung einer negativen Situation, in diesem Fall sogar der Anschuldigung eines Diebstahls, als „nicht so nett" (D 261) hervor, indem sie den Umständen des Erzählten kaum gerecht wird. Abseits dessen erfolgt zunächst keine weitere Detaillierung oder gar Wertung der Situation, was in Hinblick auf dessen Inhalt, der Unterstellung eines Diebstahls, durchaus überrascht. Mit Wechsel der Analyseperspektive, von der Art der Rekonstruktion zu dessen Inhalt, zeigt sich erneut ein attestiertes negatives Stigma, das Herr D. im retrospektiven Rückblick formuliert.

„Aus dir wird nichts" *(D 688)*

Herr D. rekonstruiert im weiteren Verlauf des Gesprächs, als es zunächst beinahe zu versiegen scheint, eine weitere, ihn diskriminierende Aussage derselben Lehrkraft, die ihn zuvor des Diebstahls der Stifte beschuldigt hatte. An den genauen Wortlaut, so gibt er an, erinnere er sich nicht, an den Inhalt wiederum schon: „von wegen: ‚Aus dir wird auch nichts.' […] So in die Richtung nach dem Motto: ‚Kannst du eh vergessen und kannst gleich aufhören, aus dir wird eh nichts.' So" (D 658-661). Ohne Pause fügt Herr D. der rekonstruierten Differenzerfahrung eine Vermutung zu dessen Hintergrund bei: „Dahingehend gab es den Spruch und auch da war schwierig zu sagen, ob das jetzt rassistisch motiviert war oder ob das jetzt eher so ein grundsätzliches Ding war, weil er von mir genervt war" (D 663-665).

Interessant ist hierbei, dass Herr D. sich an dieser Stelle ebenfalls auf die Unterstellung des Diebstahls rückbezieht, den er vorangehend mit seinem ‘Migrationshintergrund‘ in Verbindung gebracht hatte. Dabei präsentiert er sich als reflexives Subjekt, indem er sich in der Lage zeigt, zugleich eigene Aussagen kritisch in den Blick zu nehmen sowie andere Perspektiven als die eigene zu erkennen und einzubeziehen. So schließt er einerseits die Option ein, dass das Verhalten seiner Lehrkraft der Tatsache geschuldet sei, dass er schlichtweg von ihm genervt war – „Ich war auch kein guter Schüler" (D 666). Andererseits reflektiert er ihr Verhalten

und auch sein eigenes im Abschluss des Interviews erneut und verweist hierbei auf die Schwierigkeit, die vergangenen Erfahrungen retrospektiv einzuordnen: „Ich hatte oft das Gefühl, aber ich hätte es niemals explizit benennen können“ (D 1026) – sowie: „Also jetzt an- es wäre sehr, sehr schwer für mich, jetzt im Nachhinein das irgendwo ‘ran konkret ausmachen zu können“ (D 1028-1029).

Dass die Aussage seiner Lehrkraft, aus welchen Gründen auch immer er sie formulierte, Herrn D. nicht unbeeindruckt ließ, zeigt seine damalige Reaktion: „Das, das habe ich auch meiner Mutter erzählt. Ich habe sie darauf angesprochen“ (D 669). Was auf den Hilfesuch folgte, verschlimmerte die Situation für ihn jedoch nur weiter:

> *„Meine Mutter hat das dann auf dem Elternabend angesprochen, er hats geleugnet. Und meine Mutter hat in dem Moment nicht verstanden, dass ich in der Position, also in diesem, in dieser Konstellation mit ihm da vorne, der das jetzt gerade leugnet, und meiner Mutter, die sagte 'Ja mein Sohn hat das gesagt', dass ich da jetzt nicht aufstehen sage, nein, das haben sie gesagt und denen irgendwie noch so voll Paroli bieten oder so haben mich da zurückgenommen habe, nur beschämt weggeguckt habe und ähm, ja, da hat sich das quasi auch irgendwie gegessen. Er hat das von sich geschoben und äh so, also ich wusste ja, dass er das gesagt hat, aber ja.*
>
> *I: Ja.*
>
> *B: Also es folgte keine Konsequenz dafür, dass ich. Es war halt auch verletzend“ (D 669-679).*

Dass Herr D. als Konsequenz auf das Leugnen seines Lehrers keinen Wiederstand leistete und stattdessen „nur beschämt weggeguckt“ (D 675) hat, erweist sich für ihn in doppelter Hinsicht als problematisch. Einerseits wird die schwierige und hierarchische Beziehung zu seinem Lehrer sichtbar, wobei sich Herr D. in besagter Situation in seiner Rolle als hierarchisch untergeordneter Schüler gefangen sah, der sich „in der Konstellation mit ihm da vorne“ (D 671-672) nicht zu widersprechen traute. Dass er sich stattdessen zurücknahm und „beschämt“ (D 675) wegschaute, obgleich er auch heute noch überzeugt ist: „ich wusste ja, dass er das gesagt hat“ (D 676), bestärkt diese Annahme. Die Situation des Elternabends erweist sich darüber hinaus als kritisch für die Beziehung von Herrn D. zu seiner Mutter, was er anhand des von ihr ihm entgegen gebrachten Unverständnisses für seine Reaktion zu verstehen gibt. Schlussendlich kann Herr D. in der Situation des Elternabends keinem gerecht werden, weder seiner Mutter, die sich für ihn einsetzt, weder seinem Lehrer, den er mit einer

öffentlichen Konfrontation potentiell weiter verstimmt hat, noch schlussendlich sich selbst, der mit dem Ausbleiben einer Konsequenz für die Aussage seines Lehrers zurechtkommen muss. Mit den Worten, „Es war halt auch verletzend [...] Das war auch eine unschöne Erfahrung“ (D 679-680) bewertet er die Gesamtsituation abschließend.

Die sich auch innerhalb dieser Differenzerfahrungen fortsetzende Fallkurve fußt erneut auf dem inzwischen als erhöht zu verzeichnenden Fallkurvenpotential seines biographischen Narrativs. Als Fallkurvendritte kann in erster Linie die Lehrkraft identifiziert werden, die Herrn D. durch seine Äußerungen mit einem negativen, defizitären Stigma begegnet. Darüber hinaus kann auch seine Mutter als solche markiert werden, indem sie im Kontext des Elternabends nicht das für ihn in der Situation notwendige Verständnis und eine daraus resultierende Unterstützung leisten konnte. Die Identifizierung des ‘Migrationshintergrunds‘ als Fallkurvenprozessor erweist sich aufgrund Herrn D.s erneuter Reflexion der Ereignisse als uneindeutig. Als stattdessen sehr eindeutiger Fallkurvenprozessor offenbart sich wiederum das hierarchische Verhältnis zu seiner Lehrkraft.

„Aber keiner von euch ist mal auf die Idee gekommen, mich anzusprechen und zu fragen, ob da was los ist“ *(D 710-711)*

Die negativen Erfahrungen seiner bisherigen Schulzeit, so rekonstruiert Herr D. nur wenig später, veranlassten ihn schließlich zur gelegentlichen, zeitlichen Reduzierung seines Aufenthalts in der Schule – platt gesagt – zum Schulschwänzen. In einem privaten Gespräch mit einer ehemaligen Lehrkraft, rund drei Jahre nach seinem Abitur, habe er dann erfahren, dass zum Zeitpunkt seiner gelegentlichen Schulabstinenz – hier gibt er die Altersspanne von 17/18 Jahren an – im Lehrerzimmer die Vermutung einer Radikalisierung und einer Orientierung in Richtung Syrien geäußert wurde. Indem Herr D. seine entsprechende Narration bereits mit der Beschreibung: „der Bart wuchs halt ein bisschen“ (D 700) einleitet und nur wenig später repetiert: „gleichzeitig wuchs der Bart eben“ (D 705), attestiert er seiner Optik, bzw. dessen migrantischen Markierung in dem Zusammenhang eine gesonderte Relevanz und gibt zugleich seine Interpretation zum Auslöser ebenjener Spekulation zu verstehen.

Retrospektiv, so erweckt es den Anschein, erweist sich die Vermutung einer salafistischen Orientierung für Herrn D. hierbei lediglich als zweitrangig. Vordergründig zeigt sich

stattdessen vielmehr seine Verwunderung und seine Missgunst über die darüber hinaus ausbleibende Reaktion seiner Lehrkräfte:

> *„B: [...] War auch witzig im Nachhinein, weil ich denke mir so: ‚Ja okay, also dieser Gedanke kam euch. Aber keiner von euch ist mal auf die Idee gekommen, mich anzusprechen und zu fragen, ob da was los ist.'*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Auch cool.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Und ähm.*
>
> *I: Oder auch vielleicht deine Eltern?*
>
> *B: Vielleicht mal meine Eltern oder mit irgendwem zu sprechen.*
>
> *I: Mal anzusprechen*
>
> *B: Es ist aber nie passiert (D 709-719).*

Dass Herr D. Formulierungen wie „War auch witzig" (D 709) und in ironischem Ton „Auch cool" (D 703) verwendet, um eine für ihn grundlegend negative Erfahrungen zu bewerten, lässt zunächst einmal die Distanz verstehen, die er in der Zwischenzeit zu dem Ereignis entwickelt hat. Nichtsdestotrotz erweist sich die Tatsache, dass im besagten Fall der Vermutung einer Radikalisierung keiner der Lehrkräfte diesbezüglich mit ihm, seinen Eltern „oder mit irgendwem" (D 717) sprach, für ihn von retrospektiver Relevanz. Dabei rekonstruiert sich Herr D. nicht länger ausschließlich als Subjekt, das aufgrund seines ‘Migrationshintergrunds', bzw. seiner migrantischen Markierung mit Zuschreibungen konfrontiert wird, sondern darüber hinaus als eines, das trotz Vermutungen drastischen Ausmaßes bei seinen Lehrkräften auf Gleichgültigkeit stößt.

„Aber ich habe mich nie in der Schule wohlgefühlt. Es war, es war nie der ‘Place to be' für mich. Ich wollte da nicht sein" (D 741-742)

Auf eine an seine Narration anschließende immanente Nachfrage gibt Herr D. schließlich die Gründe für seine Schulabstinenz zu verstehen und fasst dabei seine Emotionen zur vorangehenden Schulzeit präzise zusammen. Die Sequenz erweist sich entsprechend als überaus gehaltvoll, weshalb sie nachfolgend in Gänze abgebildet wird:

„I: Ja. Wie kam es dazu, dass du die Schule geschwänzt hast?

B: Ich habe- durch all die Erfahrungen, die ich vorher gemacht habe. Auch durch die Unlust grundsätzlich auf Schule so ein Stück weit hat. Die Mischung hat einfach bewirkt, dass ich keinen Bock hatte, überhaupt da zu sein die meiste Zeit. Äh, dazu kam auch, dass meine Mutter recht spät erst wieder Vollzeit in Arbeit gegangen ist. Da, es ging schon Richtung Abi für mich. Also ich glaube es war um die zehnte elfte Klasse rum und äh ich habe mich ohnehin nie wohlgefühlt in der Schule. Ganz grundsätzlich, insbesondere in der Sek I. Spätestens ab der sechsten Klasse, zweite, zweite Hälfte. Nie wohlgefühlt. Und da war meine Mutter plötzlich den halben Tag nicht mehr zu Hause und es war keiner mehr zu Hause. Und dann konnte ich einfach mal zu Hause bleiben.

I: Mhm.

B: Konnte ich einfach ein bisschen länger liegen bleiben. Ich konnte warten, bis meine Eltern aus dem Haus sind. Und dann bin ich halt weiter liegen geblieben und bin nicht zur Schule gegangen, weil mir das alles zu anstrengend war. Ich bin mit den Lehrern in der Regel nicht zurechtgekommen. Die haben mir das Gefühl gegeben, das- ja oder ich hatte das Gefühl, dass ich fehl am Platz war. Alles in allem. Auch schwierig zu sagen, woran es jetzt genau gelegen hat.

I: Mhm.

B: Aber ich habe mich nie in der Schule wohlgefühlt. Es war, es war nie der 'Place to be' für mich. Ich wollte da nicht sein. Und dementsprechend habe ich halt, als ich die Chance hatte. Ich kam ja dann auch mit 18 in ein Alter, wo ich mir selbst Entschuldigung schreiben konnte und dann war ich auch so dreist und habe sie dann quasi auf meinem Schreibtisch oder auch mal an meinem Schultisch geschrieben, vor der Lehrerin habe ich die Entschuldigung geschrieben und dann abgegeben. Also mir war das dann auch wirklich egal. Also ich habe da wirklich nicht viel Interesse für gehabt. Genau" (D 723-747).

Innerhalb der obigen Sequenz markiert Herr D. die Schule einmal mehr als einen Ort, an dem er schlichtweg nicht sein wollte, oder, wie er es formuliert, der nie sein 'Place to be' war. Vor allem die Information, dass er sich dort nie wohlgefühlt habe, repetiert er obig gleich dreifach, was für das Ausmaß ihrer biographischen Bedeutung spricht. Herr D. zeigt sich auch hier erneut sichtlich reflexiv, indem er angibt, die Auslöser für sein Empfinden „fehl am Platz" (D 738) zu sein, rückblickend nicht eindeutig verorten zu können: „Auch schwierig zu sagen, woran es jetzt genau gelegen hat" (D 738-739).

Das Schwänzen des Unterrichts wertet Herr D. retrospektiv als „ein Stück weit gesund“ (D 747-748), er „habe einfach einen gewissen Abstand zur Schule gebraucht, aufgrund eben der Vorerfahrung […] der schlechten Erfahrungen […] mit diesem Unwohl-fühlen“ (D 749-752). „[W]itzigerweise“ (D 701-702), so wertet er die folgende Rekapitulation, glaube er sich zu erinnern, in dieser Zeit leistungstechnisch besser in der Schule zurecht gekommen zu sein. Etwa seine Noten wurden in dieser Zeit „‘n Ticken besser“ (D 748).

Anders als zuvor erweist sich die Identifikation einer Prozessstruktur der vorliegenden Sinneinheit von größerer Schwierigkeit. Einerseits präsentiert Herr D. das Schulschwänzen als ein zwar überraschendes: „da war meine Mutter plötzlich den halben Tag nicht mehr zuhause“ (D 731-732), dennoch aktives, selbstgesteuertes Prozedere: „Und dann konnte ich einfach mal zu Hause bleiben“ (D 732-733), sowie: „Ich kam ja dann auch mit 18 in ein Alter, wo ich mir selbst Entschuldigung schreiben konnte und dann war ich auch so dreist und habe sie dann quasi auf meinem Schreibtisch oder auch mal an meinem Schultisch geschrieben, vor der Lehrerin“ (D 744-746). Diese Art der Darstellung, einschließlich dessen Gewinnbringung: „Aber ich glaube im Nachhinein war es ein Stück weit gesund, weil wie gesagt, gleichzeitig wurden die Noten ‘n Ticken besser“ (D 747-748) kann grundlegend als Wandlungsprozess, bzw. aufgrund der Selbststeuerung zugleich als biographisches Handlungsmuster verstanden werden. Richtet sich dann wiederum der Blick auf die mit der Narration einhergehenden Begründungen zu den Auslösern seines Fernbleibens, dokumentiert sich erneut die Prozessstruktur der Fallkurve, indem Herr D. das Schulschwänzen als dessen Resultat verzeichnet: „Aber ich habe mich nie in der Schule wohlgefühlt. Es war, es war nie der ‘Place to be‘ für mich. Ich wollte da nicht sein“ (D 741-742).

„Der ist so komisch, der gehört ja gar nicht zu uns“ (D 210-211)

Neben der negativen Erfahrungen, die Herr D. mit seinen Lehrkräften in Verbindung bringt, rekonstruiert er auch die Beziehung zu seinen Mitschüler:innen als problembehaftet. So berichtete er bereits in den ersten Sätzen seiner Narration, neben der bereits thematisierten Äußerung: „Ähm, ich war jetzt auch nicht der Lehrerliebling“ (D 59-60), ebenfalls: „Ich war jetzt auch nicht in der Klasse der Beliebteste. […] teilweise auch mit Mobbingerfahrungen tatsächlich“ (D 60-61). Später im Gespräch präzisiert Herr D. seine Ausführungen

diebsbezüglich und gibt zu verstehen, dass ebenjene negative Erfahrungen in Form von Abgrenzungen und Zuschreibungen bezüglich seiner natio-ethno-kulturellen und religiösen Zugehörigkeit erfolgt sind. Als vordergründig markiert er in dem Zusammenhang seine Zugehörigkeit zum kurdischen Alevitismus, bzw. die Reaktion der anderen Kinder und Jugendlichen darauf. Auf immanente Nachfrage erläutert er seine Glaubensrichtung im Gespräch wie folgt:

> *„B: Ähm. Also ich bin kurdischer Alevite. Also das Kurdisch ist nur das ethnische. Aber ich bin Alevit und das ist eine Religionsgemeinschaft, die sich selbst nicht ganz einig ist, ob sie überhaupt zum Islam gehört oder nicht.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Es ist eine Untergruppe. Manche sagen, es gehört zum Islam, manche sagen: ‚Nein, es ist eigentlich eine Naturreligion und nur gewaltvoll irgendwie noch zum Islam so ein bisschen assimiliert worden' – und versuchen sich davon zu distanzieren. Ähm, der Punkt ist aber, dass es da eben Unterschiede gibt. Also wir fasten eigentlich nicht in der Fastenzeit. Zu Ramadan fasten wir nicht. Wir sind nicht in der Moschee, sondern wir haben eigene Gotteshäuser mit eigenen Gebeten*
>
> *I: [Mhm.*
>
> *B: [und ja, also da gibt es gewisse Unterschiede" (D 196-207).*

Deutlich wird innerhalb der obigen Sequenz einerseits die Uneindeutigkeit der Zugehörigkeit als kurdischer Alevite, andererseits die formulierte Abgrenzung zur Glaubensrichtung des Islams. Vor allem zweiteres erweist sich für Herrn D. in Hinblick auf seine Schulzeit als problematisch, da häufig angenommen wurde, er sei Moslem „und da wird dann einfach was unterstellt, was dann nicht der Realität entsprach" (D 161). Darüber hinaus hätten besagte Abgrenzungsprozesse, vor allem durch seine muslimischen Mitschüler:innen stattgefunden, z.B. im Sinne von: „Der ist so komisch, der gehört ja gar nicht zu uns" (D 210-211). Hierbei ist auffällig, dass Herr D. das Verhalten seiner Mitschüler:innen, anders als zuvor bei seinen Lehrkräften, stets legitimiert. Etwa die Ausgrenzungen führt er auf ihre Unwissenheit zurück, indem er angibt: „Für die war das eben fremd, die kannten das nicht viel besser" (D 210).

Wie bereits erwähnt, sah sich Herr D. darüber hinaus auch anderen Problemen, bis hin zu Mobbingerfahrungen konfrontiert. Diese, so spezifiziert er, seien vor allem von Seiten türkischer Mitschüler:innen an ihn herangetragen worden, sich äußernd in verbalen

Beleidigungen, dummen Sprüchen – „so klassische Kurdenwitze“ (D 291) – aber auch in körperlichen Angriffen. Als Grund für ihr Verhalten erklärt Herr D., dass der kurdische Alevitismus innerhalb der Türkei als „doppelt Minderheit“ (D 287) verstanden werden kann. Darüber hinaus sei der Ruf seiner Glaubensrichtung dort „nicht der beste“ (D 217) und gepaart mit fiesen Gerüchten und Hass über türkische Gastarbeiterfamilien nach Deutschland getragen und an ihre Kinder weitergegeben worden – „Und das hat man auch zu spüren bekommen“ (D 226).

In Summe präsentiert sich Herr D. innerhalb der Sinneinheit als Außenseiter, der aufgrund der Umstände seiner Existenz stetig Abgrenzung und Abwertung erfährt. Erneut zeigt sich ein enorm hohes Verlaufskurvenpotential, maßgeblich beeinflusst durch seine Selbstidentifikation als kurdischer Alevite, bzw. dessen minoritärer und prekärer Status innerhalb der Türkei. Indem Herr D. seine Selbstidentifikation, bzw. die Reaktion seiner türkischen Mitschüler:innen darauf, für seine negativen Erfahrungen verantwortlich macht, kann zweifelsfrei erneut die Fallkurve als Prozessstruktur der Sinneinheit identifiziert werden. Auch Herrn D.s passive Reaktion auf ebenjenen „Stress“ (D 288) mit seinen türkischen Mitschüler:innen bestätigt die Fallkurve, indem er angibt: „ich habe mich auch nie gewehrt dagegen“ (D 290).

„das waren Menschen, die sahen zumindest aus wie ich“ *(D 299)*

Dass er sich nie gegen das ihn ausgrenzende und beleidigende Verhalten seiner Mitschüler:innen gewehrt hat, kann maßgeblich auf Herrn D.s Wunsch nach Zugehörigkeit zurückgeführt werden, der sich in der darauffolgenden Sinneinheit ein erstes Mal offenbart:

> *„B: Sowas kam oft. Ich weiß, ich wurde auch geschlagen von Mitschülern. Äh, ich- ich habe die so merkwürdigerweise trotzdem noch so halb als Freunde wahrgenommen*
>
> *I: / Mhm.*
>
> *B: / weil das trotzdem was Vertrautes war. Und das waren Menschen, die sahen zumindest aus wie ich, mit den konnte ich, die hatten teilweise ähnliche Erfahrungen wie ich auch im Alltag. Und ähm dementsprechend hab ich mich da trotzdem irgendwie zugehörig gefühlt. Aber eigentlich wurde ich sehr stark von diesen Menschen ausgegrenzt*
>
> *I: / Mhm.*

B: / und auch nicht gut behandelt. Es war von Menschen mit Migrationshintergrund selbst und von anderen Menschen“ (D 295-305).

Innerhalb der obigen Sequenz gibt Herr D. zu verstehen, dass er das Verhalten seiner ihn sowohl mental als auch körperlich verletzenden Mitschüler:innen nicht nur tolerierte, sondern sie darüber hinaus als Freunde verzeichnete. Als Begründung kommuniziert er den Wunsch nach etwas Vertrautem, wobei erneut der Optik eine gesonderte Relevanz zuteilwird. Anders als zuvor markiert er sie nun jedoch selbst als für sein eigenes Handeln ausschlaggebend. So gibt er an, sich an Vertrautem orientiert zu haben, einerseits der optischen Ähnlichkeit sowie andererseits der durch sie gesammelten ähnlichen Erfahrungen im Alltag. Indem Herr D. auf die Optik seiner Freunde als „das waren Menschen, die sahen zumindest aus wie ich“ referiert, markiert er zugleich die Distanz zu seinen anderen Mitschüler:innen, die in seinem Verständnis entsprechend im Umkehrschluss nicht einmal diese Gemeinsamkeit mit ihm teilten. Auf der anderen Seite markiert er die Freundschaft zu seinen ähnlich aussehenden Mitschüler:innen einmal mehr als oberflächlich, indem er die Optik als zentrales Auswahlkriterium präsentiert.

„Ich bestimme das gar nicht selbst, […] ob ich deutsch oder türkisch bin“ *(D 310-312)*

Im Zusammenhang der vorangehenden Sinneinheit leitet Herr D. schließlich zur Rekonstruktion einer Situation über, der er durch ihre Markierung als „besonders prägend“ (D 307) eine gesonderte biographische Relevanz attestiert:

„Da habe ich ein Ereignis, was mir besonders prägend im Kopf geblieben ist. Das war eine Situation. Ich, ich weiß auch nicht mehr, wie wir auf das Thema gekommen sind. Ich habe mich mit einem sehr guten Kollegen unterhalten, keinen Migrationshintergrund selbst. Da ging es auch irgendwie so, ich weiß gar nicht, worum das Gespräch selbst ging, aber es ging irgendwann in die Richtung: ‚Ja, bin ich eigentlich deutsch oder türkisch?' Und habe ich gesagt: ‚Ich bestimme das gar nicht selbst, dreh dich mal um und frag mal die Mädels hinter dir, ob ich deutsch oder türkisch bin.' ((seufz)) Und er meinte: ‚Äh natürlich bist du deutsch.‘ Und dann dreht er sich um und fragt die und die fangen halt an zu lachen. ‚<Name> ist doch deutsch, oder?' Die genau schauen, lachen halt ironisch und äh das ist mir auch so im Sinn geblieben“ (D 305-314).

Mit Blick auf die Inhalte der obigen Sequenz, macht Herr D. auf ein seiner Biographie zugrundeliegendes zentrales Problem der Differenzkonstruktion aufmerksam. Dabei kann die Reaktion der „Mädels“ (D 311), ihr ironisches Lachen, im Gesamtzusammenhang der Sequenz als Widerspruch gegen sein ‘deutsch-Sein‘ verstanden werden, sodass sich zugleich eine Fremdzuschreibung und ein Abgrenzungsprozess, in dem er als Migrationsanderer hervorgebracht wird, dokumentiert. Unklar verbleibt, in welcher Relation die ‘Mädels‘ zu Herrn D. stehen und entsprechend, welche Informationen sie über ihn und seine tatsächliche natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit haben – oder eben nicht. Indem der besagte ‘sehr gute Kollege‘ in der Ansprache zu ihnen den Vornamen von Herrn D. inkludiert, wird im Folgenden von einer zumindest oberflächlichen Bekanntschaft ausgegangen.

Herr D. kommuniziert im Rahmen der obigen Sequenz sehr deutlich, welchen Stellenwert er besagten Fremdeinflüssen in Hinblick auf seinen Prozess zur Selbstidentifikation einräumt. Denn ob und wie er selbst sich identifiziert, oder auch sein guter Freund ihn als ‘deutsch‘ versteht, so gibt er zu verstehen, spielt in dem Zusammenhang lediglich eine geringe Rolle. Als weitaus relevanter und zugleich kritischer für seinen Prozess zur Selbstidentifikation markiert er vielmehr die Tatsache, dass ihm eine Zugehörigkeit durch Andere, mutmaßlich aufgrund seiner ‘migrantischen Markierung‘ zugeschrieben wird. Damit nicht genug, dokumentiert sich ein mit entsprechender Zuschreibung einhergehender Abgrenzungsprozess, in dem Herr D. als natio-ethno-kulturell Anderer hervorgebracht wird. Ebender stellt erneut den Aspekt der Zugehörigkeit in den Fokus der Analyse.

Obgleich Herr D. das Ereignis als „besonders prägend“ (D 306) beschreibt, wird durch die an seinen Freund gerichtete Aussage: „Ich bestimme das gar nicht selbst“ (D 310-311) bereits im Vorwege der durch die ‘Mädels‘ vollzogenen Fremdpositionierung und Abgrenzung deutlich, dass es sich nicht durch Exklusivität charakterisiert. Stattdessen lässt die Aussage einen sich innerhalb seiner bisherigen Erfahrungen repetierenden Prozess vermuten, der ihn ebenjenes Fazit hat ziehen lassen. Bestärkt wird diese Annahme durch die Reaktion von Herrn D. innerhalb der vorangehend geschilderten Situation. So zeigt er durch seine Aufforderung: „dreh dich mal um und frag mal die Mädels hinter dir, ob ich deutsch oder türkisch bin“ (D 311-312) bereits im Vorwege Kenntnis über ebenjenen resultierenden Prozess. Schließlich bestätigt werden kann die Annahme auf Grundlage der sich daran anschließenden Sequenz,

innerhalb derer Herr D. entsprechende Abgrenzungs- und Zuschreibungsprozesse sowie ihren Einfluss zusammenfasst:

> *„B: Also das nicht akzeptiert werden als das, was man ist und dann doch auch irgendwie anders gesehen werden. Und dass eben auch die anderen spüren lassen, auch immer von 'ihr' zu reden. 'Euch', bei 'euch' ist das ja so, 'ihr' macht das so.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Und ja, das war so ein bisschen auch der Ton, das ich hatte, das war so ein bisschen die Normalität für mich. Deswegen ist es auch vielleicht schwierig für mich, jetzt zu sagen, was genau da schwierig war.*
>
> *I: Ja.*
>
> *B: Es war eher so das Gesamtbild von mir als Ausländer in Anführungszeichen,*
>
> *I: [Mhm.*
>
> *B: [ähm, was ein unangenehmes Gefühl irgendwie in mir aufgebauscht hat" (D 316-327).*

Als Anderer, in diesem Fall als Migrationsanderer positioniert zu werden, verzeichnet Herr D. schließlich als „Normalität" (D 321). Er berichtet von sich repetierenden Prozessen des Othering – „auch immer von ‚ihr' zu reden" (D 317-318) – einer Abgrenzung durch die mehrheitliche Gesellschaft, als dessen Resultat er sich nicht akzeptiert fühlt, vermutlich als die Person, die er eigentlich ist oder sein möchte. Stattdessen verweist er auf eine Auferlegung der Maske 'Ausländer', die darüber hinaus mit Zuschreibungen spezifischer Eigenschaften einhergeht.

„Und ich sehe halt überall diesen Hass auf den Islam und Hass auf äh Menschen, die aus dem Orient kommen und so auch mit Gewaltandrohungen" (D 352-353)

Auf eine an diese Rekonstruktion anschließende Nachfrage zu seiner Selbstidentifikation reagiert Herr D. prompt mit: „Äh, ganz deutsch, ganz türkisch, ganz kurdisch" (D 329), er habe alles mitgenommen und sei „kein Fan von diesen halben Sachen" (D 331-332). „Ich bin halt alles, ich bin ja 'mixed'" (D 336) fasst er zusammen und präsentiert sein Selbstverständnis damit entgegen der vorangehenden Verlaufskurve, als biographisches Handlungsmuster. Dessen Verbleib erweist sich allerdings nur von sehr kurzer Dauer. Denn bereits im gleichen

Atemzug kehrt Herr D. erneut zu seiner retrospektiven Perspektive zurück, um auf einen seinem heutigen Selbstverständnis zugrundeliegenden Prozess zu verweisen:

> *„B: [...] Das ist so das, wie ich mich wahrnehme. Es war auch ein Prozess. Auch da gab es viele Konflikte, weil man das eben nicht bestimmt. Irgendwie ist- oder da sind halt viele Fremdeinflüsse.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Man bekommt vieles von außen gesagt. Das lässt natürlich auch nachdenklich werden“ (D 336-340).*

Die Wahrnehmung, selbst nicht bestimmen zu können, wer er ist, oder mit welcher natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit er sich identifiziert, markiert einen entscheidenden Faktor innerhalb Herrn D.s biographischer Narration. Er verweist in dem Zusammenhang auf „viele Fremdeinflüsse“ (D 338) und führt diese innerhalb des weiteren Gesprächs exemplarisch aus. Identifizieren lassen sich hier vor allem zwei Erlebnisse, die Herr D. für seinen Prozess zur Selbstidentifikation als prägend verzeichnet. Das erste bildet die obige, das Thema einleitend rekonstruierte Situation, als zweites kann die hiernach anschließende Sinneinheit verstanden werden. Anders als zuvor hebt Herr D. durch sie nicht die Tatsache einer Fremdpositionierung hervor, sondern markiert stattdessen die Art der Zuschreibung einer Zugehörigkeit mit biographischer Relevanz:

> *„B: Man bekommt vieles von außen gesagt. Das lässt natürlich auch nachdenklich werden. Insbesondere, was immer unschön war, war, wenn es zum Beispiel islamistische Terroranschläge gab oder so und dann die Rassismusdebatte auch wieder irgendwie hoch ging und man das dann als Rechtfertigung genommen hat und dann sehr pauschal auch gegen Minderheiten geschossen hat hier. Das war mir sehr, sehr unangenehm, da habe ich mich richtig unwohl gefühlt. Ich weiß auch noch, dass es nach dem Anschlag in Paris auf Charlie Hebdo. Dass, da kam mir das erste Mal der Gedanke: ‚Ich weiß nicht, ob ich in Deutschland bleiben möchte. Ich weiß nicht, ob ich mich hier sicher fühle.'*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Das war so, mhm genau. Ein sehr prägender Moment. Das war wenig mit meinem direkten Umfeld. Es war halt eher dieses Online-Feedback und ähm ich weiß, dass ich da alleine in meiner Wohnung saß an dem Abend. Und dann scrolle ich durchs Internet, durch diverse soziale Medien. Und ich sehe halt überall diesen Hass auf den Islam und Hass auf äh Menschen, die aus dem Orient kommen und so auch mit Gewaltandrohungen“ (D 340-353).*

Im Rahmen der Sequenz beschreibt Herr D. zunächst ein regemäßiges Aufkeimen der ‘Rassismusdebatte‘ im Anschluss an islamistische Terroranschläge, indem sie als Rechtfertigungen für pauschalisierende, negative Annahmen über den Islam verwendet wurden. Es folgt eine Wertung dessen als „unschön“ (D 341), eine Wortwahl die – ähnlich wie zuvor – in Hinblick auf das Gesagte überrascht. Grundlegend können die Auswirkungen dieses sich wiederholenden Phänomens für Herrn D.s Prozess zur Selbstidentifikation als gravierend verstanden werden, was er im weiteren Verlauf der Narration unter Verwendung einer Geminatio – „Das war mit sehr, sehr unangenehm“ (D 344) – auch als solches kommuniziert.

Die darauffolgende Erzählung zum zweiten prägenden Moment bezieht sich schließlich explizit auf den (mutmaßlich islamistischen) Terrorangriff vom 7. Januar 2015 in Paris, gerichtet auf das französische Satiremagazin *Charlie Hebdo*. Zur Erläuterung: Der Anschlag auf *Charlie Hebdo*, bei dem insgesamt 12 Menschen starben, verschärfte nachweislich die innenpolitische Debatte um das Bündnis PEGIDA – kurz für Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes (Landeszentrale für politische Bildung, o.J.). Diese riefen bereits seit Oktober 2014 zu regelmäßigen ‘Montagsspaziergängen‘ auf, im Rahmen dessen sie gegen eine vermeintliche ‘Islamisierung des Abendlandes‘ protestierten. Als „Menschen mit diffusen Ansichten und hetzerischen Stimmungen“ summiert der Extremismusforscher Prof. Dr. Armin Pfahl-Traughber (2015, o.S.) den Eindruck einzelner Momentaufnahmen der Demonstrationen. Dabei beschreibt er eine Gruppierung, die maßgeblich für den Hass und die Hetze gegen ‘migrantisch markierte‘ Menschen zu jener Zeit in Deutschland verantwortlich war und einen entscheidenden Beitrag für gesellschaftliche Ablehnungsmuster gegen den Islam leistete.

Herr D. berichtet von ebendiesem „Hass auf den Islam und Hass auf [...] Menschen, die aus dem Orient kommen“ (D 352-353) sowie damit verbundene Gewaltandrohungen, die ihm beim Scrollen durch soziale Medien an besagtem Tag begegnen. Dabei erweist sich für seine Rekonstruktion zur Situation auch die Beschreibung zu dessen Umstand von Relevanz, indem er sie als Element der Erlebnisaufschichtung rekonstruiert: „ich weiß, dass ich da alleine in meiner Wohnung saß an dem Abend“ (D 350-351).

Als Resultat der Situation, dem Hass und den Gewaltandrohungen, denen er sich im Netz konfrontiert sah, verzeichnet Herr D. ein Gefühl der Unsicherheit sowie den Gedanken, Deutschland zu verlassen. Auffällig ist hierbei, dass er in dem Zusammenhang nicht vom

Auswandern aus seiner Heimat oder seinem Geburtsland Deutschland spricht, sondern stattdessen vielmehr von einer Rückkehr in die Türkei. Dabei zeigt sich Herr D. der Paradoxie seiner Aussage bewusst und lässt sie entsprechend nicht unkommentiert:

> *„Ich weiß gar nicht, ob ich hier sicher bin. Ich weiß nicht, ob ich hierbleiben will. Vielleicht, geht es dann doch irgendwann, selbst für mich, der nur die Türkei aus den Sommerferien kennt. Trotzdem vielleicht mal zurück dahin" (D 358-361).*

Der Gedanke zur 'Rückkehr' in das Land, welches er selbst nur aus den Sommerferien kennt, kann vor allem und doch nicht nur auf den Wunsch nach Sicherheit zurückgeführt werden. Auch dokumentiert sich innerhalb dessen erneut der bereits herausgestellte Wunsch nach Zugehörigkeit.

In Summe kann der durch Herrn D. rekonstruierte Prozess zur Selbstidentifikation als sehr komplex, überwiegend fremdbestimmt und schlussendlich auch nachhaltig charakterisiert werden. Sein Resultat, das durch Herrn D. kommunizierte Zugehörigkeitsverständnis als „ganz deutsch, ganz türkisch, ganz kurdisch" (D 329), soll innerhalb der Analyse zur Bearbeitung der Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen (s. Kap. 6.2.3) eingehende Analyse finden.

„Das, was in der Schule geboten hatte, mir geboten wurde, hatte mit meiner Lebenswelt, mit meiner Realität nichts zu tun" *(D 810-811)*

Zurück zum Kontext Schule, zeigt Herr D. innerhalb seiner biographischen Narration ein komplexes Passungsverhältnis zwischen seiner eigenen und der schulischen Lebenswelt auf. Entsprechendes zentriert er zunächst mit einem vergleichenden Blick auf seine Mitschüler:innen. Generell, so gibt er an, seien an seiner Schule sehr wenige Menschen mit 'Migrationshintergrund' gewesen, „es waren auf 400/500 Kinder, vielleicht 5 bis 10 Menschen mit Migrationshintergrund" (D 423). „Und das ist irgendwie schon aufgefallen, also mir persönlich" (D 423-424), beschreibt er weiter, da die anderen „irgendwie alle andere Lebenswelten" (D 424-425) hatten als er. Viele der Kinder seien aus den umliegenden Dörfern gekommen, „wo es dann ja, wo dann auch der Kontakt zu Menschen mit Migrationshintergrund vorher gar nicht gegeben war" (D 426-247). Als Resultat gibt Herr D. an, habe er sich „dann doch auch sehr anders gefühlt" (D 431).

Erst später im Gespräch greift er die unterschiedlichen Lebenswelten und sein Gefühl des ‘Anders-Seins‘ innerhalb des Kontexts Schule erneut auf und resümiert schlussendlich: „Ich hatte nichts, womit ich mich identifizieren konnte in der Schule“ (D 791-792). Dabei bezieht er sich unter anderem auf seine Lehrkräfte und rückt in dem Zusammenhang erneut die Optik in den Fokus seiner Erzählung: „Also es gab ja nicht mal bis zur zehnten Klasse, hatte ich nicht mal einen Lehrer, die irgendwie ähnlich aussehen wie ich“ (D 789-790). Indem Herr D. diesen Umstand darüber hinaus als: „Und das war auch sehr prägend“ (D 791) bilanziert, hebt er seine biographische Relevanz gesondert hervor.

Im Sinne der Stehgreiferzählung schließt Herr D. sogleich die Rekonstruktion einer weiteren Erfahrung an, die sich zwar nicht auf den Schulkontext bezieht, er jedoch mit dem Aspekt der Optik sowie der fehlenden Identifikation in Verbindung bringt. Innerhalb dieser Sinneinheit reflektiert er die folgende, von ihm selbst vor vielen Jahren getätigte Aussage: „Ja, Bushido[49] war für mich schon ein Vorbild“ (D 796) kritisch. Er fügt ihr eine Bilanzierung bei, innerhalb derer er sie als: „Also völliger Scheiß im Grunde genommen“ (D 797) bezeichnet. Dass er Bushido damals, aus der Perspektive eines Kindes dennoch gut fand, begründet Herr D. im Gespräch mit: „Aber er war das Einzige, woran ich mich erinnere in der deutschen Medienlandschaft überhaupt, was nicht irgendwie weiß und blond und blauäugig war“ (D 799-801) und hebt damit einmal mehr die biographische Relevanz seiner Optik, auch über die Schulbiographie hinaus, hervor.

Neben der Optik markiert Herr D. innerhalb seines retrospektiven Blicks auf die Schulzeit an unterschiedlichen Stellen im Gespräch ein weiteres Problemfeld: die Divergenz zwischen der Lebenswelt Schule und Zuhause. Er rekonstruiert entsprechendes wie folgt:

> *„B: Es war, es waren halt auch, vielleicht spielt da auch wieder der Migrationshintergrund mit rein. Es waren auch nie Inhalte aus meiner Lebenswelt in Anführungszeichen.*
>
> *I: Okay?*
>
> *B: Also so meine Kultur. Alles, was ich von zu Hause kenne, hat ja nie im schulischen Kontext stattgefunden. Das gibt‘s ja da gar nicht. Das sind dann deutsche Gedichte, deutsche Literatur, was ja auch irgendwo*

[49] Hierbei handelt es sich um einen innerhalb Deutschlands seit vielen Jahren erfolgreichen Rapper.

> *selbstverständlich ist es. Aber es wäre schön gewesen, wenn das, was ich von mir aus kenne, auch ein bisschen Platz gefunden hätte" (D 774-780).*

Innerhalb der obigen Sequenz reflektiert Herr D. die Inhalte, die ihm während seiner Schulzeit gelehrt wurden und pointiert in dem Zusammenhang ein komplexes Passungsverhältnis zu seiner eigenen Lebenswelt. Zwar sei es in seinem Sinne selbstverständlich, dass vorwiegend auf deutsche Gedichte und generell deutsche Literatur zurückgegriffen wurde, dennoch markiert er dessen Ausschließlichkeit mit Blick auf seine eigene Biographie kritisch.

Neben der Beanstandung der monokulturellen Inhalten dokumentiert sich innerhalb der hier rekonstruierten Differenzerfahrung erneut der bereits herausgestellte Wunsch nach Zugehörigkeit, nun über die personale Form hinausgehend. Dabei markiert Herr D. ein Differenzverhältnis zweier innerhalb seiner Biographie existierenden Sphären, bzw. Milieus. Einerseits jenes, das er als „meine Kultur" (D 777) und darüber hinaus als „Alles, was ich von zuhause kenne" (D 777) beschreibt, sowie andererseits das Milieu der Institution Schule, welches er demgegenüber kontrastiert.

Herr D. führt fort, dass die Festlegung der Unterrichtsinhalte immer auch mit einer Erwartungshaltung einherging, die von Seiten der Institution Schule sowie der Lehrkräfte an die Schüler:innen gerichtet wurde. Während die anderen Kinder und Jugendlichen also spezifische, den Unterrichtsgegenstand betreffende Kenntnisse mitbrachten, stand für Herrn D. die Frage im Raum: „Warum kenne ich das nicht?" (D 783). Als konkretes Beispiel führt er den Biologieunterricht auf, dort sei es ihm „wahnsinnig schwierig gefallen [...] mitzumachen" (D 269-270). Denn während „alle schon gefühlt alle Blätter kannten [...] und alles zuordnen konnten" (D 270-273) habe er „noch nie irgend so ein Blatt gesehen" (D 273). Hierbei nimmt Herr D. seine Eltern aktiv in Schutz, indem er berichtet, dass etwa seine Mutter sich Mühe gegeben und ihm durchaus deutsche Gedichte vorgelesen habe.

Auch abseits seiner Eltern formuliert Herr D. innerhalb der Sinneinheit keine Schuldzuweisung. Dennoch markiert er entsprechendes als Beeinträchtigung, mit der Begründung, dass er dem erwarteten Normativ nicht gerecht werden konnte und die anderen Mitschüler:innen ihm somit immer etwas voraushatten. In dem Zusammenhang nimmt Herr D. einen Aktualitätsbezug vor, indem er es als Phänomen beschreibt, das ihn bis heute in seinem Leben begleitet. So habe er derlei Situationen auch mit seiner Partnerin. Anders als zu seiner Schulzeit,

so hebt er explizit hervor, habe das „alles ein bisschen mehr Witz heute natürlich als damals“ (D 786).

„Das heißt, selbst wenn man irgendwie Platz für andere Kulturen eingeräumt wurde, dann war das halt nur für das, was man mainstreammäßig auch noch kennt“ *(D 817-819)*

Neben dem Biologieunterricht markiert Herr D. retrospektiv auch den Religionsunterricht als problematisch. Ein erstes Mal thematisiert er ihn bereits in den Anfängen seiner Narration:

> *„B: […] Darüber hinaus war ich im Türkischunterricht. Warum ich da war, weiß ich jetzt nicht. Es war halt während des Religionsunterrichts.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: So und da wurden wir da rausgezogen, waren im Türkischunterricht“ (D 162-165).*

Obgleich Herr D. die separate Beschulung im Türkischunterricht nicht explizit kritisiert, äußert sich innerhalb seiner Formulierung: „da wurden wir da rausgezogen“ (D 165) dennoch zumindest eine Missbilligung dessen. Im Rahmen des Gesprächs kommt er nach immanenter Nachfrage erneut auf den Religionsunterricht zurück und rekonstruiert in dem Zusammenhang die Erinnerung an zwei Unterrichtsstunden, in denen er trotz Identifikation als kurdischer Alevite im evangelischen Religionsunterricht anwesend war. Bei der ersten handelt es sich um einen Ausflug in eine evangelische Kirche, bei der zweiten um eine Unterrichtsstunde, in der der Islam Thematisierung fand. Während ersteres keine weitere Ausführung findet, fügt Herr D. in Bezug zur zweiten rekonstruierten Erfahrung unaufgefordert eine Wertung bei:

> *„Also das war irgendwie dann auch ganz schön, weil das trotzdem die Praxis war, die ich kenne, auch wenn wir sie selbst nicht besonders stark leben. Und im gleichen Atemzug war es halt auch irgendwie ein bisschen, merkwürdig, weil es halt auch wieder mit dieser Unterstellung war, ‘bei euch ist das ja so‘ und also so ein bisschen zugeschoben einfach“ (D 240-243).*

Die obig rekonstruierten Gefühle zur Stunde können zunächst als ambivalent beschrieben werden, da Herr D. die Thematisierung bekannter Inhalte einerseits als „ganz schön“ (D 240) bezeichnet, jedoch andererseits auf die „im gleichen Atemzug“ (D 241) vorgenommenen Zuschreibungen verweist. Indem er auf gezielte Nachfrage zu entsprechender Unterrichtsstunde

schließlich angibt: „Ich ich glaube, ich habe mich eher gefreut. […] Ich habe mich eher gefreut. Ja“ (D 247-249) präsentiert er sich retrospektiv erneut in der Rolle des Kindes, das nach Vertrautem und Zugehörigkeit strebt.

Zu späterem Zeitpunkt im Gespräch kommt Herr D. ohne gezielte Nachfrage erneut auf die Passungsverhältnisse zwischen seiner Lebenswelt und den Inhalten der Schule, erneut mit Fokus auf die Implementierung des Islams in den Unterricht, zu sprechen:

> *„B: Und dazu kam dann noch verstärkend dieser Faktor, dass ich eben unter anderen, ich sag mal normalen Muslimen war, in Anführungszeichen. Das heißt, selbst wenn man irgendwie Platz für andere Kulturen eingeräumt wurde, dann war das halt nur für das, was man mainstreammäßig auch noch kennt. Und auch da kam dann das, was ich von zu Hause aus kenne, nicht unbedingt auf.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Und es gab keine Verknüpfung zwischen der Schule und der Welt zu Hause, privat, Familie. Das war einfach nicht vorhanden. Das hatte beides nichts miteinander zu tun für mich“ (D 816-823).*

Vor allem die letzten beiden Sätze des obigen Zitats, innerhalb derer Herr D. auf die Diskrepanz der beiden Milieus Schule vs. Zuhause referiert, erweisen sich vor dem Hintergrund seiner vorangehend analysierten schulbiographischen Erfahrungen als prekär. Denn rückbeziehend auf seinen Wunsch nach einem Wechsel auf die Realschule, demgegenüber stehend der Wunsch seiner Eltern zu seinem Verbleib auf dem Gymnasium sowie die für ihn damit verbundenen Schwierigkeiten in der Schule (bei denen ihm seine Eltern wiederum „nicht wirklich eine Unterstützung“ (D 57-58) sein konnten), bilden ein biographisch zentrales und für ihn zugleich unlösbares Unterfangen. Dabei resultiert aus der Intention seiner Eltern zu einem Gymnasialbesuch und ableitend davon einer bestmöglichen Schulbildung ihres Sohnes, der Zwang zum Verlassen des eigenen und zugleich bekannten Milieus. In dem Zusammenhang rückt die Relevanz schulischer Ausrichtung sowie Inhalte ins Zentrum, welche sich im biographischen Fall ‘Herr D.‘ vor allem durch Monokulturalität sowie Monoreligiosität charakterisiert.

Die sich innerhalb der vorangehenden Sinneinheiten abzeichnende Fallkurve setzt sich schließlich auch innerhalb der Rekonstruktionen zu den komplexen Passungsverhältnissen fort. Während allerdings zuvor vorwiegend die migrantische Markierung sowie die

Selbstidentifikation von Herrn D. als kurdischer Alevite als vordergründige Verlaufskurvenprozessoren identifiziert werden konnten, zeigt sich nun auch der monoreligiöse und monokulturelle Habitus der Institution Schule als solcher.

„Und da wurde es dann besser“ (D 53)

Nachdem die Narrationen zur Schulzeit überwiegend als Prozessstruktur der Fallkurve identifiziert werden konnten, überrascht Herr D. schließlich in Hinblick auf seine Rekonstruktion zur Oberstufe. Diese Phase offenbart sich im Rahmen seiner Narration als entscheidender Schlüsselmoment, der die zuvor dominierende Verlaufskurve und ihre Mechanismen zu durchbrechen scheint. Herr D. beschreibt in diesem Zusammenhang einen Eigenimpuls, eine intrinsische Motivation, die er selbst gegen Ende der Schulzeit und mit dem Ausblick auf das Studium entwickelte: „Und in der Oberstufe habe ich mich das erste Mal dann so befasst mit NCs. Was will ich vielleicht beruflich machen? Studium?“ (D 514-515). Seine Rekonstruktion führt er unter Offenbarung seines aktuellen Studienschwerpunktes sowie der diesem zugrundeliegenden Intention fort:

> *„Und ich bin halt selber dann zum Entschluss gekommen, irgendwie, weil ich die Schule auch scheiße fand. Auf gut Deutsch, dass ich das <u>besser</u> machen möchte und bin so halt ins Lehramtsstudium, oder wollte dann ins Studium, hab mich damit befasst und habe dann an mein- und dann an meinen-, ja an meiner schulischen Leistung gearbeitet“ (D 520-524).*

Der obig rekonstruierte Eigenimpuls kann im Grunde als biographisches Handlungsschemata identifiziert werden, indem Herr D. sie als Entwicklung und Verfolgung eines eigenen Handlungsplanes präsentiert. Nicht außer Acht gelassen werden darf in dem Zusammenhang jedoch, und hierbei offenbart sich bereits einer der Gründe für die spätere Identifizierung zur Fallkurve als dominante Prozessstruktur seiner biographischen Rekonstruktionen, dass Herr D. die Phase der Oberstufe zwar einleitend als: „Und dann wurde es besser“ (D 53) bilanziert, sie jedoch in seiner im darauffolgenden Satz folgenden Gesamtwertung zur Schulzeit untergeht: „Aber es war, alles in allem war es sehr <u>anstrengend</u>“ (D 53). Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass Herr D. seine Entscheidung zum Studium maßgeblich auf den Wunsch und die Erwartungen seiner Eltern zurückführt, eine Information, die er kurz vor der obigen Sequenz zum Entschluss eines Lehramtsstudiums präsentiert:

> *„Es war für meine Eltern war nur ganz klar zu Hause sitzen und irgendwie ein Jahr arbeiten oder so und dann zu gucken war für die keine Option, sondern es musste gleich was passieren. Entweder eine Ausbildung oder ein Studium, das war festgesetzt" (D 516-519).*

„Es war so ein bisschen eine Selbstfindungsphase" *(D 74-75)*

Herr D.s biographische Narration, die sich bislang zu großen Teilen von negativen Erfahrungen durchzogen sieht, erfährt nach Abschluss seiner Schullaufbahn einen enormen Aufschwung. Im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) zieht er erstmalig aus seinem Elternhaus aus, weg vom „Hotel Mama" (D 76), aber auch weg aus seinem bisher bekannten Umfeld. Bei seinem neuen Wohnort handelt es sich um eine Großstadt, eine Information, der Herr D. eine besondere Bedeutung beimisst:

> *„B: Nach der Schulzeit habe ich erst einmal ein Freiwilliges Soziales Jahr gemacht in <A-Stadt>, und ähm das war sehr, sehr angenehm, weil ich da das erste Mal das Gefühl hatte, dass ich einfach nicht anders behandelt werde.*
>
> *I: Okay?*
>
> *B: Also es war halt in der Großstadt und so, also das hatte ich vorher noch nie erlebt, dass niemand innerhalb eines Zeitraums von einem Jahr nicht danach fragt, wo ich herkomme.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Es ist das erste Mal in <A-Stadt> passiert. Ansonsten kam die Frage immer früher oder später. Es war sehr angenehm" (D 64-72).*

Bereits im gleichen Satz, in dem er zuallererst von seinem FSJ berichtet, benennt Herr D. die Auswirkungen dieser Zeit auf sein Empfinden von Zugehörigkeit, womit er dessen biographische Relevanz hervorhebt. Dass er im Rahmen dieser Zeit „das erste Mal" (D 71) das Gefühl hatte, nicht anders behandelt worden zu sein, führt er maßgeblich auf den Charakter seiner Umgebung – „es war halt in der Großstadt" (D 68) – zurück. Es ist anzunehmen, dass diese im Vergleich zu seinem bisherigem Wohnort aufgrund ihrer Größe weltoffener und multikultureller war. Obgleich Herr D. es innerhalb der obigen Sequenz nicht explizit benennt, kann auf Grundlage der weiteren Narrationen angenommen werden, dass ebenjene Nachfragen zu seiner Herkunft, die „früher oder später" (D 71-72) immer kamen, auf seine migrantische Markierung zurückgeführt werden können. Indem Herr D. nun spezifiziert, dass er es „vorher noch

nie erlebt“ (D 68) habe, über einen Zeitraum von einem Jahr nicht nach seiner Herkunft gefragt worden zu sein, intensiviert sich das Verständnis für dessen vorheriges Ausmaß.

Auch losgelöst vom Ausbleiben migrantisch markierter Differenzerfahrungen präsentiert Herr D. die Zeit des FSJ als eindrückliche und bedeutsame Erfahrung, die er im Rahmen seiner Narration auch als „Selbstfindungsphase“ (D 75) beschreibt. So habe er in dieser Zeit, welche er zum zuvor erlebten „Hotel Mama“ (D 76) kontrastiert, lernen müssen, sich um sich selbst zu kümmern.

In Summe kann die Rekonstruktion zum FSJ sehr eindeutig als Steigkurve identifiziert werden, welche die ihr vorangehende Fallkurve durchbricht: „weil ich da das erste Mal das Gefühl hatte, dass ich einfach nicht anders behandelt werde“ (D 65-66). Dass es sich hierbei um die Prozessstruktur der Verlaufskurve handelt, kann mit der Bedeutung legitimiert werden, die Herr D. den äußeren Bedingungen dieser Lebensphase beimisst. Etwa das Offerieren einer Wohnung durch die FSJ-Stelle, die einen Auszug aus seinem vorherigen Umfeld erst ermöglichte sowie die Multikulturalität der Großstadt, erweitern seinen Handlungsspielraum und können entsprechend als Steigkurvenkurvenprozessoren identifiziert werden.

„ich hänge jetzt auch sehr, sehr stark hinterher“ *(D 91)*

Im Anschluss an sein FSJ begann Herr D. ein Hochschulstudium. Die Narrationen diesbezüglich zeichnen sich durch ein Wechselspiel aus Steig- und Fallkurve aus. Zunächst kontrastiert er das Studium sehr deutlich zur vorangehenden Schulzeit: „Und ähm das lief da deutlich besser als in der Schule“ (D 77-78), wobei sich seine passive Erzählhaltung fortsetzt. Zwar seien noch immer Vieren dabei, aber auch Zweien und „auch mal eine Eins“ (D 83). Die sich abzeichnende Steigkurve verbleibt lediglich für einen kurzen Zeitraum bis sie schließlich diversen Fallkurvenprozessoren in die Arme läuft. Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Probleme, einerseits privat, andererseits finanziell, denen Herr D. innerhalb seiner Narration keine weitere Ausführlichkeit zukommen lässt, obgleich sie einen Umzug zur Folge hatten. Es ist anzunehmen, dass dies aus seiner thematischen Fokussierung auf die universitäre Leistung resultiert, welche trotz des Wechsels von Wohnort und Universität unverändert blieb. Dem Umzug folgt eine kurze Steigkurve, indem Herr D. den Verlauf der darauffolgenden zwei Semester als „halbwegs vernünftig“ (D 89) wertet. Einen Umbruch widerfährt seine universitäre

Laufbahn schließlich erneut, dieses Mal aufgrund der im Frühjahr 2020 eintretenden pandemischen Situation:

> *„B: [und dann lief das zwei Semester lang auch halbwegs vernünftig und dann kam Corona und das hat mich sehr, sehr rausgebracht tatsächlich.*
>
> *I: Ja.*
>
> *B: Und ich hänge jetzt auch sehr, sehr stark hinterher (D 87-91).*

Erneut greift Herr D. in der Beschreibung einer negativen Situation auf die Verwendung einer Geminatio zurück, obig sogar zweifach in: „sehr, sehr rausgebracht“ (D 89) sowie „sehr, sehr stark hinterher“ (D 91). Damit bestärkt er seine Ausführungen zu den pandemiebedingten Auswirkungen auf sein Studium. Anschließend vollzieht er erneut einen Aktualitätsbezug, indem er angibt, inzwischen bereits im 14. Studiensemester „oder so“ (D 95) zu sein. Dabei bezeichnet er sich selber als „ewiger Student“ (D 97).

6.2.2.2 Biographische Rekonstruktion zum Schulsport

Nachdem die analytische Abstraktion der schulbiographischen Narrationen von Herrn D. vorangehend vorgestellt werden konnte, soll nachfolgend der Fokus auf das Schulfach Sport gelegt werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Erzählungen, strukturiert sich die weitere Darstellung erneut themenbezogen, obgleich die Abfolge der Narration gemäß des Sequenzialitätsprinzips im Rahmen der Analyse Beachtung fand.

„Der Schulsport war- war nicht wirklich einprägsam“ *(D 599)*

Dass der Schulsport für Herrn D. retrospektiv lediglich einen geringen Stellenwert einnimmt, wird bereits in seinen anfänglichen Ausführungen, nach Nennung des einleitenden Erzählstimulus deutlich. Denn dort findet dieser schlichtweg keine Erwähnung, weder positiv noch negativ. Der Grund dafür wird schließlich in seiner ersten Reaktion auf die Erzählaufforderung zum Schulsport deutlich: „Schulsport? Ähm, oft langweilig für mich“ (D 535). Auch in den darauffolgenden Ausführungen dokumentiert sich ein hohes Maß an Emotionslosigkeit demgegenüber, indem die Sätze zumeist sehr kurz und lustlos formuliert werden. Darüber hinaus fällt es Herrn D. sichtlich schwer, seine Erfahrungen zum Schulfach Sport zu rekonstruieren, was einerseits durch explizite Aussagen wie: „Der Schulsport war- war nicht wirklich

einprägsam. Da ist nicht viel passiert.“ (D 599) sowie andererseits durch die Wiederholung der rekonstruierten Inhalte deutlich wird. Diese merklich sichtbare Veränderung in seiner Erzählhaltung und Ausdrucksweise überrascht, da Herr D. seine vorangehenden Ausführungen zur generellen Schulzeit ausführlich und mit einer Vielzahl an – wenn auch überwiegend negativen – Emotionen rekonstruiert.

„war besser als der Rest des Unterrichts“ *(D 539)*

Nach erster, grundlegend negativer Reaktion auf den Stimulus zum Schulsport überrascht Herr D. schließlich mit einem Vergleich des Faches zum restlichen Unterricht. Dabei wertet er ihn entgegen dem vorherigen Verständnis nun zunächst als „cool“ (D 539) und darüber hinaus als „besser als der Rest des Unterrichts“ (D 539). Dieser Eindruck erweist sich jedoch lediglich von kurzer Dauer, indem das ‘aber‘ ohne Unterbrechung folgt: „Aber alles in allem auch nicht so ganz meins“ (D 555-556). Diese Einschätzung wiederholt er bestätigend, nur wenig Zeilen später: „Ja, also alles in allem besser als der Rest des Unterrichts, als die anderen Fächer. Aber irgendwie dann doch auch langweilig“ (D 561-562). Herr D. lässt seine Bewertung zum Sportunterrichts nicht unkommentiert. Stattdessen übt er direkte Kritik, die vorwiegend an den folgenden drei Kriterien festgemacht werden kann: 1) die Inhalte, 2) der Umfang/Ablauf, und 3) die Lehrkräfte. Zum detaillierteren Verständnis finden sie nachfolgend im Einzelnen Erläuterung.

Bereits der erste Impuls zur Beschreibung seiner negativen Haltung zum Schulsport zentriert dessen Inhalte: „Das hängt auch damit zusammen, dass man oft Sachen gemacht hat, die mir jetzt nicht so viel Spaß gemacht haben“ (D 538-539), oder: „Langweilig, würde ich sagen. Also wie- wie gesagt, die ich. Ich war in den Sachen nicht gut. Die haben mich auch nicht wirklich interessiert, also vieles. Und dementsprechend“ (D 564-565). Zur Stützung seiner Argumentation benennt Herr D. exemplarisch zwei Sportarten, die er negativ in Erinnerung behalten hat: „Also Leichtathletik war ich nicht der Beste, Basketball war ich immer schlecht“ (D 544). Mit Blick auf andere Unterrichtsinhalte relativiert er seine Kritik jedoch: „Ähm, ja, also ein paar Sachen waren durchaus cool. Wir haben zum Beispiel auch mal Tanzen gemacht oder so, das war dann ganz cool“ (D 544-546).

Auch innerhalb der weiteren Ausführungen dokumentiert sich ein grundlegend bestehendes Interesse am Sport, jedoch eben nur an speziellen Inhalten. Einen entscheidenden Unterschied für seine Wertung zum Sportunterricht zeichnet sich daher in der Option zur Mitbestimmung ab, welche ihm in der Oberstufe in Form einer Schwerpunktwahl offeriert wurde. Herr D. gibt an, sich unter anderem für Fußball entschieden zu haben, eine Sportart, die er auch außerschulisch praktizierte. Welchen Stellenwert in dem Zusammenhang seine Vorerfahrungen im Fußball einnehmen wird in der darauffolgenden Sequenz deutlich: „Da habe ich dann auch mal meine 15 P- meine einzige Eins, […] meine einzige Eins, im Fußball 15 Punkte" (D 549-552) – ein Feststellung, die er lachend formuliert. Ins Auge sticht hierbei vor allem die Repetitio, die in Form einer Epipher auftritt und den spontanen Charakter der Stehgreiferzählung unterstreicht.

Weiter ermöglicht die Repetitio ein Verständnis der Bedeutsamkeit der Inhalte. So stellt die Rekonstruktion der überdurchschnittlich guten Leistung eines der wenigen Erfolgserlebnisse dar, die Herr D. im Rahmen seiner Schulbiographie erfahren hat. Insbesondere nach der Rekonstruktion der vorangehenden, zum Großteil negativen Erfahrungen sowie seiner zu Beginn des Gesprächs getroffenen Aussage: „Ich hatte in meiner Schulzeit nie eine Eins geschrieben" (D 79-80) lässt sich die Exklusivität dessen verstehen. Gleichermaßen wirft sie jedoch auch Fragen auf, etwa weshalb Herr D. trotz dessen er im Rahmen des Schulsports seine beste schulische Leistung erbracht hat, ihn im Gesamtzusammenhang seiner retrospektiven Rekonstruktion mit derlei wenig Emotionen gegenübersteht.

„Das war ein Umziehen, Sport machen, fertig" *(D 627)*

Der durch den Herrn D. geäußerte zweite Kritikpunkt zentriert den Umfang und Ablauf des Sportunterrichts, wobei zunächst anzunehmen ist, dass der zeitliche Umfang von sportlicher, körperlicher Aktivität in seinem Verständnis einen zu geringen Stellenwert einnahm:

> *„Aber alles in allem waren Sporteinheiten zu meiner Zeit auch sehr kurz. Es sind ja immer nur so 90 Minuten mit umziehen blabla. Das ist nicht viel Sport, was man da am Ende des Tages macht" (D 540-543).*

Gestützt wird die Annahme durch eine Beschreibung zum Grundschulsport. Dort sei die Situation noch gravierender gewesen, da die Sportstunden lediglich einen Umfang von 45 Minuten einnahmen und in einem Rhythmus von 2x pro Woche stattfanden:

> *„dann waren es aber effektiv halt so 20 Minuten Sport oder so, wenn überhaupt, weil waren Kinners, die sich nicht besonders schnell umgezogen haben. Also hat es gedauert und man musste sich auch wieder im Anschluss nochmal umziehen und da war einfach super wenig. Also man hatte wirklich wenig Sportunterricht da. Es war dann irgendwie gefühlt noch eine Ticken spielen und dann noch mal was anderes machen, Seilspringen oder so und dann war es fertig. Das war quasi noch unaufregender als dann auf der weiterführenden Schule. Das dazu noch" (D 641-647).*

Vor allem dem Aspekt des Umziehens misst Herr D. im Rahmen seiner Ausführungen zum Schulsport eine gesonderte Bedeutung bei, erkennbar, indem er ihn mehrfach und eingehend thematisiert. Darüber hinaus wird in den Formulierungen eine geringe Relevanzzuschreibungen der Inhalte des Grundschulsports deutlich, hier hebt Herr D. ausschließlich das Ticken spielen und das Seilspringen als solche hervor. Der Grundschulsport dokumentiert sich entsprechend nicht nur als „noch unaufregender" (D 646), sondern erweckt zugleich den Eindruck des Überflusses, indem sein Nutzen nicht ersichtlich wird.

In seinen Ausführungen zum Ablauf des Sportunterrichts beschränkt sich Herr D. nicht ausschließlich auf den Grundschulsport. Auch der Sportunterricht am Gymnasium findet diesbezüglich Kritik:

> *„Da ist nicht viel passiert. Das war dann wirklich sehr, sehr stumpf. Also es gab dann irgendwie eine Aufgabe, also Leichtathletik, dann keine Ahnung, sind wir ein paar Mal gesprintet. Oder halt Sprung, Hochsprung und Weitsprung und was weiß ich, was sich umgezogen und dann war's das wieder. Also da ist, wenig passiert" (D 600-604).*

Sehr deutlich zeichnet sich innerhalb der Sequenz erneut eine nüchterne Darstellung der Erfahrungen zum Schulsport ab, wodurch evident wird, welch geringe Emotionen, weder positiv noch negativ, Herr D. mit dem Schulfach Sport verbindet. Dabei zeigt sich seine Aussage innerhalb einer Epanadiplose eingebettet, eine Form der Repetitio, sich äußernd in der Feststellung: „Da ist nicht viel passiert. […] da ist wenig passiert" (D 600-604), wodurch er ihr Nachdruck verleiht. Ohne die Notwendigkeit einer Nachfrage fügt Herr D. einen Vorschlag zur Verbesserung der Situation bei. So hätte er sich grundlegend mehr Förderung gewünscht,

indem individueller auf die Schüler:innen eingegangen wird. Dabei zeigt er sich erneut reflexiv, indem er äußert, dass sein Wunsch „vielleicht auch ein bisschen zu viel erwartet [ist]. Ich weiß nicht. Zumindest im Rahmen unseres Schulsystems, vielleicht“ (D 558-559).

Wiederholt dokumentiert sich innerhalb der Narrationen eine dem Sport gegenüber grundsätzlich positive und interessierte Haltung, indem sich Herr D. zugleich lernwillig sowie teilnahmefreudig zeigt und sich seine Kritik maßgeblich auf den geringen zeitlichen Umfang sowie den Mangel an individueller Förderung bezieht. Gestützt wird dieses Verständnis durch seine Ausführungen zum außerschulischen Sport, hier kommuniziert er: „Ich habe immer Sport getrieben“ (D 621), im Bereich des Kickboxen und im Fußball auch auf Wettkampfebene.

„Und da hatte ich immer einen gewissen persönlichen Bezug zu den Lehrern und das war im Sport eigentlich nie gegeben“ (D 622-624)

Neben den Inhalten und dem Ablauf des Schulsports misst Herr D. auch den dort unterrichtenden Lehrkräften in Hinblick auf seine geringe Bedeutungsbeimessung zum Fach Sport einen gesonderten Stellenwert bei. Unterschieden hätten sie sich insofern von Lehrkräften anderer Fächer, als dass er zu ihnen im Vergleich am wenigsten Bezug hatte:

> *I: „[…] also da war auch keine - äh, wenn ich so drüber nachdenke. Ich würde sagen, Sportlehrer waren immer die, die am wenigsten Bezug hatten.*
>
> *B: Interessanterweise. Also-*
>
> *I: Aha, okay.*
>
> *B: Also einfach, weil da äh wenig Austausch war, wenig Beziehung und viel einfach umziehen, machen, und dann geht es wieder weiter mit normalem Unterricht*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: in Anführungszeichen. Ja, also so eine Erkenntnis, die mir jetzt gerade so für mich kommt.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Ich hatte zu keinem Sportlehrer so richtig Bezug“ (D 604-613).*

Sehr deutlich kontrastiert Herr D. in der obigen Sequenz seine Sportlehrkräfte zu den Lehrkräften anderer Fächer. Dass er zu ihnen nie wirklich Bezug hatte führt er auf unterschiedliche Faktoren zurück. So sei unter anderem der bereits thematisierte Ablauf der Unterrichtsstunde dafür verantwortlich, der in seinem Verständnis wenig Möglichkeiten für einen Austausch oder eine Beziehung zueinander zuließ: „viel einfach umziehen, machen, und dann geht es wieder weiter mit normalem Unterricht“ (D 608-609). Interessant ist hierbei unter anderem die formulierte Kontrastierung des Schulsportsunterrichts zum restlichen, ‘normalen‘ Unterricht, da sie die sich bereits dokumentierte Abgrenzung des Faches bestärkt.

Innerhalb der weiteren Ausführungen versucht Herr D. schließlich selbst die ihm innerhalb des Gesprächs getroffene Erkenntnis zum Schulsport und der dort agierenden Lehrkräfte zu ergründen.

> *„Es gab Leute, die fand ich cool, insbesondere Lehrer, die besonders selber besonders sportlich waren und vielleicht auch mal ein bisschen was vormachen konnten. Wir hatten auch andere Beispiele. Wir hatten eine stark übergewichtige Lehrerin, die leider physisch nicht in der Lage war, irgendwas am Barren oder so vor zu machen, aber es eben von uns eingefordert hat. Und das fand ich dann einfach doof. Also uncool irgendwie. Aber so richtig eine Ebene, wie ich es zu anderen Lehrern hatte, in anderen Fächern irgendwie nie. Und es mussten jetzt auch keine Hauptfächer sein. Das musste nicht die Klassenlehrer sein. Sport an sich ja auch ein Fach, was mich durchaus interessiert. Ich habe immer Sport getrieben, aber zum Beispiel auch zu meinen Geschichtslehrern und Politiklehrern. Und das waren auch Fächer, die mich interessiert haben. Und da hatte ich immer einen gewissen persönlichen Bezug zu den Lehrern und das war im Sport eigentlich nie gegeben“ (D 613-624).*

Indem Herr D. obig den Vergleich zu den Fächern Geschichte und Politik zieht, die beide großes Potential für Austausch und Diskussion bergen, und hier angibt, einen „gewissen persönlichen Bezug“ (D 623) zu den dort agierenden Lehrkräften gehabt zu haben, kommt vor allem dem Aspekt der Kommunikation eine gesonderte Bedeutung zu. Seine Feststellung, eine ähnliche Ebene zu Sportlehrkräften nie gehabt zu haben, kann dann auf seine bereits kommunizierte Wahrnehmung zum Ablauf des Sportunterrichts: „Also einfach, weil da äh wenig Austausch war, wenig Beziehung und viel einfach umziehen, machen, und dann geht es wieder weiter mit normalem Unterricht“ (D 608-609) zurückgeführt werden.

Neben dem Ablauf der Unterrichtsstunde erweist sich für Herrn D. im retrospektiven Blick auch die Sportlichkeit seiner Lehrkräfte von Relevanz, er verzeichnet sie als Indikator für deren ‘Coolness‘: „Es gab Leute, die fand ich cool, insbesondere Lehrer, die besonders selber besonders sportlich waren und vielleicht auch mal ein bisschen was vormachen konnten“ (D 613-615). Damit nicht genug, kann innerhalb der obigen Ausführungen eine Erwartungshaltung identifiziert werden, die Herr D. an die Sportlichkeit seiner Sportlehrkräfte richtet. So fand er es „einfach doof“ (D 617) und „uncool irgendwie“ (D 618), wenn im Fall der obig beschriebenen stark übergewichtigen Lehrkraft, Übungen einerseits erwartet wurden, jedoch andererseits durch die Lehrkraft selber nicht vorgemacht werden konnten.

Anders als für die Rekonstruktionen zur Schulzeit erweist sich die Identifikation der Prozessstrukturen für die Narrationen zum Schulsport als komplexer, indem Herr D. diese mit wenig Emotionen verbunden darstellt. Ähnlich wie in den vorangehenden Darstellungen dominiert allerdings auch hier die Präsentation des Vergangenen in passiver Erzählhaltung – als ihm widerfahrend – was erneut für die Prozessstruktur der Verlaufskurve spricht. Bei genauerer Betrachtung können dann auch die einzelnen, zuvor herausgestellten Kriterien (s. Kap. 6.1.1), an denen Herr D. seine Haltung gegenüber dem Schulsport festmacht: 1) die Inhalte, 2) der Umfang/Ablauf und 3) die Lehrkräfte, als Verlaufskurvenprozessoren, bzw. -dritte identifiziert werden. Deren Auswirkungen in den Blick nehmend, offenbart sich die Verlaufskurve der schulsportlichen Narrationen mehrheitlich als fallend, indem Herr D. sich als in seiner Rolle als Schüler den vorgegebenen Inhalten und agierenden Lehrkräften ausgeliefert beschreibt, die seinen Möglichkeitsspielraum einschränken. Lediglich eine Steigkurve offenbart sich innerhalb der Ausführungen zum Schulsport, indem ihm die Wahl eines Sportkurses in der Oberstufe ermöglicht wird, wodurch er wiederum das Erfolgserlebnis von 15 Punkten, „meine einzige Eins, im Fußball 15 Punkte“ (D 551-552) erfahren konnte.

„Deutschland spielt fair, lass die Kanacken treten“ *(D 588)*

Anders als in den anderen Schulfächern beschreibt Herr D. im Sportunterricht nie Erfahrungen gesammelt zu haben, in denen sein ‘Migrationshintergrund‘ relevant gemacht wurde. Seine direkte Reaktion – „Bei mir nicht“ (D 568) – auf entsprechende Nachfrage, lässt jedoch eine von ihm beobachtete Differenzerfahrung eines/einer Mitschüler:in vermuten. Herr D.

führt fort: „Bei einer Mitschülerin mit Kopftuch hatte ich das Gefühl, dass ein Lehrer sie ähm auf dem Kieker hatte, systematisch benachteiligt hat auch so ein bisschen“ (D 568-570). Die Benachteiligung bezog sich auf die Benotung: „Ich glaube sie hat auch eine Fünf bekommen im Sportunterricht“ (D 570-571), weitere Ausführungen diesbezüglich bleiben aus.

Während Herr D. selbst im Sportunterricht keine Differenzerfahrungen gesammelt hat, die er auf seinen ‘Migrationshintergrund‘ zurückführt, rekonstruiert er stattdessen Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit dem außerschulischen und dem Pausensport. Bezogen auf zweiteres berichtet er von einer Situation während der Pause, in der „dann quasi die fünf Menschen mit Migrationshintergrund gegen fünf deutsche Mitschüler gespielt“ (D 586-587) haben. Zunächst ist sich Herr D. nicht sicher, wer für die Gruppeneinteilung verantwortlich war, dann formuliert er: „Es könnte auch sein, dass wir das selbst quasi uns so eingeteilt haben“ (D 594). Während des Spiels seien dann „die ganze Zeit so Sprüche wie ‘Ja komm, Deutschland spielt fair, lass die Kanacken treten‘ und sowas halt“ (D 587-588) geäußert worden. Innerhalb entsprechender Rekonstruktion dokumentiert sich neben der offensichtlich abwerteten Betitelung als ‘Kanacke‘ erneut eine ihm entgegengebrachte Abgrenzung auf Grundlage einer natio-ethno-kulturellen codierten Zugehörigkeit – ‘Deutschland‘.

Auch die Diskriminierungserfahrungen im außerschulischen Sport implizieren dieselbe Bezeichnungspraktik, indem Herr D. rekonstruiert, auch hier als ‘Kanacke‘ betitelt worden zu sein. Alle Erfahrungen, die er in dem Zusammenhang gesammelt habe, so führt er fort, hätten auf Wettkampfebene stattgefunden. So seien ihm bei Fußballspielen in den umliegenden Dörfern Aussagen „wie ‘Scheiß Kanacken‘ und sowas“ (D 583) begegnet. Herr D. nimmt in dem Zusammenhang lediglich eine einzige Wertung vor, indem er ebendiese als „dumme Sprüche“ (D 580) tituliert.

6.2.2.3 Identifikation der dominanten Prozessstruktur

Nachdem vorangehend sowohl die Rekonstruktionen zur generellen Schulzeit als auch zum Schulfach Sport im Sinne einer analytischen Abstraktion vorgestellt werden konnten, soll nachfolgend der Blick auf die innerhalb dieser identifizierten Prozessstrukturen des Lebenslaufs geworfen werden. Dabei wird das Ziel zur Bestimmung einer dominanten Prozessstruktur des gesamten Falles verfolgt.

Mit Blick auf die analytischen Abstraktionen im Fall Herr D. erweist sich entsprechendes Vorhaben aufgrund der eindeutigen Dominanz einer der vier idealtypischen Prozessstrukturen nach Schütze (1983) von geringer Schwierigkeit. So kann die Verlaufskurve, präziser die Fallkurve, innerhalb der biographischen Rekonstruktionen zweifelsfrei als dominante Prozessstruktur seines Falles identifiziert werden, indem sich ihre Muster der Darstellung repetieren. Zur Erinnerung: Die Verlaufskurve fasst Schütze (1983) als einen überwältigenden, übermächtigen Erfahrungslauf, in dem das Individuum frei von Handlungsmacht ist (siehe Kap. 0). Eine solche Darstellung und Positionierung findet sich bis auf wenige Ausnahmen im Großteil der vorliegenden biographischen Narrationen wieder und kann exemplarisch an zwei Aspekten festgemacht werden. Einerseits zeichnet sich innerhalb der Rekonstruktionen ein erhöhtes Fallkurvenpotential ab, andererseits präsentiert Herr D. sich im Rahmen seiner Narrationen beinahe durchweg als passiv erleidendes, sich den Umständen seiner Existenz sowie den ihn umgebenden Bedingungen ausgeliefertes Subjekt.

Das Verlaufskurvenpotential im Fall Herr D. wird durch unterschiedliche Verlaufskurvenprozessoren sowie Verlaufskurvendritte gespeist. Als dominante, individuelle Verlaufskurvenprozessoren konnten im vorangehenden vor allem die optische migrantische Markierung, die Selbstidentifikation als kurdischer Alevite, bzw. dessen minoritärer Status sowie das Dasein als „ADS-Kind“ (D 54) identifiziert werden. Als Verlaufskurvendritte präsentiert Herr D. neben seinen Eltern auch unterschiedliche Lehrkräfte sowie seine (türkischen) Mitschüler:innen.

6.2.3 Bearbeitungen von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Nachdem die schul- und schulsportbiographische Narrationen von Herrn D. vorangehend im Sinne einer analytischen Abstraktion dargestellt und die dominante Prozessstruktur seines Falles herausgestellt werden konnte, soll nachfolgend ein zugleich intersektionaler, als auch migrationspädagogischer Blick auf seine Narrationen geworfen werden. Von gesonderter Relevanz erweisen sich dabei die innerhalb seines Narrativs aufgerufenen und bearbeiteten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, da sie zugleich ein Verständnis für seine im retrospektiven, biographischen Blick relevanten Kategorisierungen sowie dessen Bearbeitung ermöglichen. Im Folgenden soll das Ergebnis der Analyse vorgestellt werden. Dabei kann dem Umfang halber nicht eine jede Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen vollumfängliche

Thematisierung finden. Stattdessen bildet das Kapitel eine Zusammenfassung ausgewählter, im Gesamtzusammenhang der Analyse als relevant erachteter Ordnungen.

Gemäß dem ersten Schritt des in Kapitel 5.7 vorgestellten Vorgehens zur Analyse konnten unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen identifiziert werden. Dabei handelt es sich um Ordnungen unterschiedlichster Art, indem aufgrund des anvisierten intersektionalen Blicks zunächst keine Unterscheidung, etwa hinsichtlich einer Wertung oder natio-ethno-kulturellen Codierung vorgenommen wurde. Die nachfolgende tabellarische Darstellung (s. Tabelle 3) fasst die extrahierten Ordnungen zusammen und soll zu einem Überblick verhelfen.

Tabelle 3: Herr D. – Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration

NR.	ZEILE(N)	DIFFERENZ- /ZUGEHÖRIGKEITSORDNUNG
1	22-23, 256, 420, 775	Person mit Migrationshintergrund
2	22-23, 68-69, 71-72, 157-158, 209, 256, 306-319, 1031-1036, 1045	(Kein) Migrationsanderer
3	54, 756, 830	„ADS-Kind“
4	60	Kein Lehrerliebling
5	97	Ewiger Student
6	130	Deutschsprachig
7	159, 208-209, 816-817	(Kein) Moslem
8	167-168, 408-409	Förderbedürftiger Schüler
9	196	Kurdischer Alevite
10	197	Alevit
11	200, 237, 352	Islam
12	209	Anderer
13	260-261	Dieb
14	280-282	Beeinträchtigter/benachteiligter Schüler
15	287	Doppelt Minderheit
16	287	Türkische Mitschüler
17	304	Menschen mit Migrationshintergrund

18	310	deutsch
19	310	türkisch
20	324, 1035-1036	Ausländer
21	329	Ganz deutsch
22	329	Ganz türkisch
23	329	Ganz kurdisch
24	336	„mixed“
25	344	Minderheiten
26	352-353	Menschen, die aus dem Orient kommen
27	401-403	Kein Akademikerhaushalt
28	582, 587	„Kanacke“
29	586	Deutsche Mitschüler
30	587	Nicht-Deutscher
31	657-667, 688	Hoffnungsloser Fall
32	670	Lügner
33	701	Schulschwänzer
34	707-708	Mutmaßlicher Salafist
35	756-758	Leistungsschwacher Schüler
36	983	Türkischsprachig

Neben einer zusammenfassenden Darstellung der unterschiedlichen, durch den Biographietragenden rekonstruierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen ermöglicht die obige Tabelle 3 auch ein Verständnis zur Häufigkeit ihres Vorkommens. Es zeigt sich, dass vor allem natio-ethno-kulturell codierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der Narration Thematisierung und Bearbeitung finden, was auf die Erwähnung des ‘Migrationshintergrunds‘ im Gesuch sowie auf die immanenten und exmanenten Nachfragen zur Erzählung zurückzuführen ist. Nachfolgend soll nun die Bearbeitung einzelner Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen Thematisierung finden, wobei auf die zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen nach Mecheril (2003) (s. Kap. 2.4 und 3.1.2) sowie die Analyseebenen und Klassifikationen nach Ivanova (2017) (s. Kap. 5.7) zurückgegriffen wird.

Zunächst die nicht-natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zentrierend, zeigen sich mit Blick auf Tabelle 3 exemplarisch die Kategorisierung als *'ADS-Kind'* (Nr. 3), die Selbstbeschreibung als *'ewiger Student'* (Nr. 5) oder als *'Schulschwänzer'* (Nr. 33). Auffällig ist, dass die meisten der nicht natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, die Herr D. im Rahmen seiner Narration thematisiert, negativ behaftet sind. Hierbei offenbart sich die Verbindung zur zuvor herausgestellten Prozessstruktur der Fallkurve, indem die Ordnungen, sowohl selbst- als auch fremdbezeichnet, auf die seiner Narration zugrundeliegenden großteilig negativen Erfahrungsverläufe verweisen. Dass die Fallkurve innerhalb seiner biographischen Rekonstruktionen dominant ist, zeigt sich schließlich auch im Vergleich zu den natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, indem hier kein Unterschied in der Wertung zu verzeichnen ist. So zeigt sich auch hier der Großteil der Ordnungen von negativer Markierung.

Zunächst die Differenzordnung *'ADS-Kind'* (Nr. 3) näher in den Blick nehmend, kann dieser innerhalb der biographischen Narration von Herrn D. ein gesonderter Stellenwert zugeschrieben werden, indem er sie maßgeblich für den Verlauf seiner Schulbiographie verantwortlich macht. Dabei zeigt er sich der Ordnung gegenüber einerseits bewusst, andererseits harmonisierend, indem er sie selbst als eine ihm attestierte Diagnose präsentiert. Der Grad der Kontrahegemonialität variiert jedoch in Abhängigkeit ihrer Verwendung. So zeigt sich Herr D. einerseits der Ordnung gegenüber kritisch, indem er sie als „Alles-und-Nichts-Diagnose" (D 840) deklariert, andererseits übernimmt er sie in Hinblick auf sich selbst, z.B. in der einleitenden Selbstidentifikation als: „Ich war auch so ein bisschen ADS-Kind" (D 54) sowie im weiteren Verlauf der Narration in Bezug auf seine Ausprägung: „Aber bei mir war eben eine Konzentrationsschwäche festgestellt" (D 841-843).

Herr D. präsentiert die Differenzordnung des ADS-Kindes innerhalb seiner Narration als ein ihn benachteiligendes Element, indem er aufgrund der resultierenden Tagträume einerseits nicht am Unterricht teilnehmen konnte: „Ich konnte überhaupt nicht mitmachen" (D 759), andererseits hebt er den Umgang seiner Lehrkräfte mit entsprechendem kritisch hervor. Dabei zentriert er jedoch nicht die Bezeichnungspraktik an sich, sondern vielmehr die öffentliche Zurschaustellung seiner selbst innerhalb des Klassenverbandes: „und ähm die Lehrer haben mich eben auch spüren lassen, dass ich hinterher hänge. Also so was wie dieses Bloßstellen

ne‘, eben auch mal der ganzen Klasse zeigen, dass der es jetzt nicht kann“ (D 760-762). Innerhalb der Rekonstruktion offenbart sich entsprechend die Wahrnehmung einer Abgrenzung, einer gesonderten Positionierung seiner selbst innerhalb des Klassenverbandes auf Grundlage seiner Diagnose als *‘ADS-Kind‘* (Nr. 3). Dieser Verortung misst Herr D. schlussendlich eine ähnliche schulbiographische Relevanz bei, wie seiner Identifikation als Person ‘mit Migrationshintergrund‘.

Neben der vorangehend exemplarisch analysierten Bearbeitung einer nicht migrantisch markierten Ordnung sollen nachfolgend nun einzelne natio-ethno-kulturell codierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen und die Art ihrer Bearbeitung vorgestellt werden. Zunächst die Ordnung des *‘Migrationshintergrunds‘* (Nr. 1), auf dessen Bearbeitung bereits innerhalb der obigen analytischen Abstraktion eingegangen werden konnte, erweist sich als eines der zentralen Zugehörigkeitsverständnisse von Herrn D.. Er setzt sie innerhalb seines Narrativs – und auch bereits im Vorwege – bewusst ein, indem er sich selbst mit ihr identifiziert, wohlwissend, dass dies nicht der Definition des Statistischen Bundesamts (2022c) entspricht. Im Sinne Ivanovas (2017, S. 181) kann hier von einer „Verkörperung der sozialen Zuordnung“ gesprochen werden, wiederum Mecheril (2004, S. 186)) (zit. nach Ivanova, 2017) verzeichnet es als „habituelle Einschreibung“. Ivanova (2017) definiert entsprechendes als einen Prozess, in dem ein Individuum die von außen an sie/ihn gerichtete Rolle annimmt, sie einverleibt und ins Körperliche umsetzt. Unter Einnahme einer machtkritischen Perspektive kann die Selbstidentifikation mit dem ‘Migrationshintergrund‘ im Fall Herr D. auch als Form der Subjektwerdung innerhalb der Gesellschaft interpretiert werden, bei der erst die Annahme einer Ordnung seine Sichtbarwerdung ermöglicht (Dirim & Mecheril, 2018).

Neben der Selbstidentifikation mit dem ‘Migrationshintergrund‘ verwendet Herr D. die Ordnung im eigenen Sprachgebrauch zur Kategorisierung anderer in neutralem Ton, beispielsweise zur wertfreien Beschreibung seiner Klassengruppe. Damit zeigt er sich systembestätigend und führt simultan zu einer Festigung entsprechender Strukturen bei. Indem sich jedoch der Ton und auch die Art der Bearbeitung der Differenzkategorie in Abhängigkeit der Perspektive und dem Umstand ihrer Verwendung innerhalb seiner Rekonstruktionen verändern, kann exemplarisch die Relevanz des Einbezugs der situativen Gegebenheiten aufgezeigt werden. Unter Rückgriff auf Ivanova (2017) äußert sich ebendiese Veränderung im Grad der

Konfrontation – einerseits harmonisierend, andererseits ablehnend. So präsentiert Herr D. den ‘Migrationshintergrund‘ innerhalb seiner Narration nicht nur als Selbstidentifikation oder zur eigenen Kategorisierung seines Umfelds, sondern zugleich als eine an ihn gerichtete Ordnung, die mit Zuschreibungen spezifischer Eigenschaften einhergeht. Exemplarisch kann hier auf die Sequenz zum Matheunterricht verwiesen werden, in der Herr D. rekonstruiert: „Ich wurde in den Mathe-Förderkurs geschoben […]. Und das war dann eine Vertretungslehrerin, die mich da quasi so pauschal mit den anderen Menschen mit Migrationshintergrund so mitgeschickt hat“ (D 167-169). Innerhalb der Sequenz offenbart sich der ‘Migrationshintergrund‘ als Teil einer Rassismuserfahrung, wobei sich entsprechende im Sinne Mecherils (2003) als eine rassistische Degradierung durch 1) Fremdheit, 2) Ausschluss und 3) Herabwürdigung kennzeichnet.

Innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Herrn D. zeigen sich wiederholt Situationen, in denen er auf Grundlage natio-ethno-kulturell codierter Ordnungen, ganz gleich, ob diese mit seinem Selbstverständnis übereinstimmen oder nicht, als *‘Migrationsanderer‘* (Nr. 2) hervorgebracht und behandelt wird. Obgleich die Kategorie innerhalb der Rekonstruktion keine explizite Nennung findet, was in Hinblick auf die Exklusivität des Diskurses[50] nicht überrascht, soll sie im Folgenden als übergeordnete Zugehörigkeitsordnung, subsummierend für all diese Anrufungen und Bearbeitungen stehen. In Summe zeigt sie sich als häufigste, was aufgrund ihres übergeordneten Charakters sowie der immanenten und exmanenten Nachfragen zu Differenzerfahrungen wenig überrascht. Bei der Bearbeitung entsprechender übergeordneter Ordnung bezieht sich Herr D. überwiegend auf den Schulkontext, wobei ‘Othering‘-Erfahrungen initiiert durch sowohl Lehrkräfte, als auch Mitschüler:innen sichtbar werden.

Exemplarisch kann hier bereits folgendes Zitat aus dem Anfangsmonolog aufgeführt werden: „da kam tatsächlich das erste Mal in der Schule für mich überhaupt dieses Thema auf, weil man mir da das erste Mal das Gefühl gegeben hat, anders zu sein“ (D 20-21). Herr D. markiert innerhalb der Sequenz einen an ihn gerichteten Abgrenzungsprozess repetierenden Charakters. Diesen präsentiert er zunächst wertfrei und zeigt sich entsprechend weder konform noch

[50] Die Terminologie des/der ‘Migrationsanderen‘ findet zwar inzwischen vermehrt, jedoch noch immer geringe Verwendung im alltäglichen Diskurs.

kontrahegemonial. Innerhalb der weiteren Narration präsentiert er schließlich wiederholt unterschiedliche, ihn konfrontierende Differenzkonstruktionen, Abgrenzungsprozesse und Fremdzuschreibungen. Dabei zeigt er sich ihnen bewusst und markiert sie neben der ADS-Diagnose als zentrales (schul-)biographisches Problem. Hierbei kommen unterschiedliche natio-ethno-kulturell codierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zum Tragen, etwa die Selbstidentifikation als *'Kurdischer Alevite'* (Nr. 9), die Fremdpositionierung als *'Ausländer'* (Nr. 20) oder die Beleidigung als *'Kanacke'* (Nr. 28).

Im Folgenden soll mit der Differenzordnung *'Ausländer'* (Nr. 20) begonnen werden, da sie einen ersten Einblick in Herrn D.s Bearbeitung von entsprechenden Prozessen ermöglicht. Zur Erinnerung: Innerhalb der obigen analytischen Abstraktion konnte bereits auf die der Nennung entsprechender Ordnung vorangehenden Sequenz eingegangen werden, hierbei handelt es sich um eines der Ereignisse, die Herr D. retrospektiv als „besonders prägend" (D 302) verzeichnet. Inhaltlich rekonstruiert er dabei eine Situation, in der er sich mit seinem „sehr guten Kollegen" (D 309) darüber austauscht, ob er deutsch oder türkisch sei und ihn in dem Zusammenhang darauf hinweist, dass er dies nicht selbst bestimme. Nachdem dann die beiden „Mädels" (D 312) hinter ihnen auf die Frage zur natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit von Herrn D. mit ironischem Lachen reagieren, sieht er sich in entsprechender Annahme bestätigt. Solcherlei Situationen markiert Herr D. im Zuge der Narration als „das war so ein bisschen die Normalität für mich" (D 319-320) und schließt die Ausführung mit dem Verweis auf die ebensolchen Prozessen zugrundeliegende Schwierigkeit ab: „Es war eher so das Gesamtbild von mir als Ausländer in Anführungszeichen, [...] ähm, was ein unangenehmes Gefühl irgendwie in mir aufgebauscht hat" (D 323-325). Er präsentiert sie darüber hinaus als ein ihm begegneter „Ton" (D 321), was erneut auf ein sich repetierendes Muster der Differenzkonstruktion verweist. Die Ordnung an sich involviert einen Abgrenzungsprozess auf natio-ethno-kultureller Ebene, durch den Herr D. als 'nicht-Deutscher' hervorgebracht wird.

Mit Blick auf die Art der Bearbeitung entsprechender Ordnung und involviertem Abgrenzungsprozess lässt sich diese zunächst als bewusst klassifizieren, sowohl aus heutiger rekonstruierender sowie damalig erlebender Perspektive. Die kritische Präsentation entsprechender Erfahrungen lässt eine zugleich kontrahegemoniale sowie ablehnende Haltung verstehen. Wiederum der Grad der Offensivität sowie Aktivität können aufgrund ausbleibender

Informationen nicht eindeutig bestimmt werden, obgleich ebendies eine einerseits defensive sowie andererseits passive Reaktion vermuten lässt. Entsprechende Einschätzung deckt sich darüber hinaus mit der innerhalb der analytischen Abstraktion herausgearbeiteten Prozessstruktur entsprechender Sinneinheit, indem sich Herr D. seinen Erfahrungen gegenüber als passiv Erleidender präsentiert.

Auf eine an die Rekonstruktion obiger Abgrenzungserfahrung anschließenden immanenten Nachfrage gibt Herr D. schließlich seine heutige Selbstidentifikation preis:

> *„Äh, ganz deutsch, ganz türkisch, ganz kurdisch. […] Das wäre so für mich. Also, ich habe alles für mich mitgenommen. Ich bin kein Fan von diesen halben Sachen. @(.)@ […] Ich bin halt alles, ich bin, ja 'mixed'. Das ist so das, wie ich mich wahrnehme" (D 330-337).*

Die obigen Zugehörigkeitsordnungen – *'ganz deutsch'* (Nr. 21), *'ganz türkisch'* (Nr. 22) und *'ganz kurdisch'* (Nr. 23) – erweisen sich für Herrn D. von zentraler Bedeutung, vor allem in Kombination, da sie entgegen aller ihm begegneten Fremdpositionierungen seiner heutigen Selbstidentifikation entsprechen. Dabei dokumentiert sich eine natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit, wobei vor allem die Betonung ihrer Vollständigkeit ins Auge fällt. Da Herr D. sie selbst nicht erläutert, kann der Grund ihrer Hervorhebung lediglich vermutet werden. Einerseits ist anzunehmen, dass er sich allen drei Ordnungen gleichermaßen verbunden fühlt und er sich entsprechend nicht für eine entscheiden möchte oder kann. Zweitens wäre anzunehmen, dass er mit der Betonung der vollständigen Zugehörigkeit zu einer jeden der drei natio-ethno-kulturellen Ordnungen der gängigen Artikulation als 'halb-X' entgehen möchte, um sinnbildlich nicht länger nur ein Teil von ihnen zu sein, sondern sie stattdessen in ihrer Ganzheitlichkeit als Vorteil zu betrachten. Diese Annahme kann mit Blick auf seine Aussage: „Ich bin kein Fan von diesen halben Sachen" (D 332-333) bekräftigt werden.

Herr D.s Selbstidentifikation kann folglich als Protest gegenüber den, ihn während seiner (Schul-)Biographie begegneten, Prozessen der Fremdpositionierung und -zuschreibung interpretiert werden. Dabei zeigt er im Sinne Ivanovas (2017) eine offensive Gegenstrategie,

indem er sich zunächst von der an ihn gerichteten ‘VerAnderung‘ abgrenzt[51] und sie anschließend im Sinne einer Transkodierung durch eine neue Repräsentation und Artikulation ersetzt. Dabei zeigt er sich zugleich systemkonform sowie -hinterfragend, indem er durch den Verweis auf die Ganzheitlichkeit seiner Zugehörigkeit die Strukturen natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeitsordnungen destabilisiert. Bezugnehmend auf Mecheril (2003, S. 375) offenbart sich die Haltung von Herrn D. als „Anerkennungshandeln“, indem er auf die ihn begegneten negativen Anerkennungserfahrungen mit einer Sicherung seiner Zugehörigkeit reagiert.

Innerhalb seiner Narration verweist Herr D. explizit auf den seiner Selbstidentifikation zugrundeliegenden Prozess und markiert ihn damit als das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fremdeinflüssen und Konflikten. In dem Zusammenhang benennt er einen weiteren explizit und ruft hierbei die Ordnungen *‘Minderheiten‘* (Nr. 25), *‘Islam‘* (Nr. 11) sowie *‘Menschen aus dem Orient‘* (Nr. 26) auf. Inhaltlich rekonstruiert er eine regelmäßig und in diesem Fall exemplarisch nach dem Terroranschlag auf Charlie Hebdo aufkeimende Rassismusdebatte, die die obigen drei Zugehörigkeitsordnungen zum Ziel ihrer Anfeindungen haben. Herr D. setzt sich in dem Zusammenhang zwar nicht in direkte Relation zu einer der drei Ordnungen, bezieht dennoch die Auswirkungen dessen auf sich selbst. Im Zuge der vorangehenden analytischen Abstraktion konnte herausgearbeitet werden, dass er seiner optischen migrantischen Markierung einen gesonderten Stellenwert innerhalb seiner Differenzerfahrungen und entsprechend seinem Prozess zur Selbstidentifikation attestiert. Daher ist anzunehmen, dass seine Verwendung der natio-ethno-kulturell codierten Ordnung *‘Menschen aus dem Orient‘* (Nr. 26), maßgeblich auf die Intention zum Verweis auf eine optische migrantische Markierung zurückzuführen ist, die er ebenfalls auf sich selbst bezieht.

Innerhalb seiner Narration zur obigen exemplarischen Situation offenbart Herr D. in dem Zusammenhang einen für ihn höchst prekären Moment, innerhalb dessen er aus Angst um seine eigene Sicherheit über eine ‘Rückkehr‘ in die Türkei nachdenkt. Dass entsprechendes mit Anführungszeichen markiert ist, liegt an der Paradoxie ebenjener Aussage, derer sich Herr D. –

[51] Als „Abgrenzung von der VerAnderung“ definiert Ivanova (2017, S. 218) „das Gegenteil einer Verinnerlichung von Fremddefinitionen, einer Identifizierung mit Fremdzuordnungen bzw. einer Internalisierung von Fremdzuschreibungen.“

wie bereits in Kapitel 6.2.2.1 herausgestellt – innerhalb seiner biographischen Narration bewusst zeigt. Mehr als deutlich wird dabei jedoch sein Status als zu jener Zeit ‘heimatlos‘, indem er innerhalb seines Geburtslandes Deutschland repetierend auf Abgrenzung und Fremdzuschreibungen stößt und seine Zufluchtsgedanken ihn stattdessen in ein Land führen, von dem er selbst angibt, es lediglich aus den Sommerferien zu kennen. Diese negativen Erfahrungen berücksichtigend, festigt sich das Verständnis der vorangehend herausgestellten eindeutigen Positionierung Herrn D.s hinsichtlich seiner Mehrfachzugehörigkeit als einerseits Protest, andererseits erweckt sie den Eindruck einer Notwendigkeit, um den ihn konfrontierenden Abgrenzungen standzuhalten.

Im Folgenden soll der Blick nun vermehrt auf die schulbiographische Narrationen und die innerhalb dieser bearbeiteten und dabei mit Relevanz versehenen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen gerichtet werden. Hier erweist sich unter anderem die Selbstidentifikation als *‘kurdischer Alevite‘* (Nr. 9), bzw. das Spannungsfeld, das sie stetig erzeugt, für Herrn D. von gesonderter schulbiographischer Bedeutung. Zunächst den Umgang mit der Zugehörigkeitsordnung in den Blick nehmend, kann diese auf Grundlage der nachfolgenden Sequenz als Selbstidentifikation, bzw. Zugehörigkeitsverständnis interpretiert werden: „Also ich bin kurdischer Alevite“ (D 195). Indem er die Kategorisierung anschließend erläutert, hierbei einerseits auf die ethnische: „das Kurdisch ist nur das ethnische“ (D 194) sowie andererseits auf die religiöse Komponente verweist: „Aber ich bin Alevit und das ist eine Religionsgemeinschaft“ (D 194-195) zeigt er sich ihrer Bedeutung bewusst und agiert zugleich systembestätigend. Herr D. zentriert entsprechendes Zugehörigkeitsverständnis innerhalb seiner Ausführungen zu den Differenzerfahrungen und räumt ihm in dem Zusammenhang eine zentrale biographische Relevanz ein. Diese macht er maßgeblich an drei Aspekten der Benachteiligung fest: 1) dem gesellschaftlichen Status des kurdischen Alevitismus, und 2) seiner negativen Behaftung, 3) dem Normativ der Institution Schule.

Zunächst auf den gesellschaftlichen Status der Zugehörigkeitsordnung eingehend, verweist Herr D. bereits innerhalb seiner ersten Ausführungen diesbezüglich auf eine uneindeutige und zugleich kontroverse Verortung innerhalb des Islams. Er präsentiert sie als „Untergruppe“ (D 201), wobei er entsprechende Zuordnung als fremdbestimmt und gewaltvoll markiert. Dass er dem kritisch gegenübersteht wird auch durch weitere Formulierungen

hinsichtlich einer aktiven Abgrenzung zum Islam deutlich: „wir haben eigene Gotteshäuser mit eigenen Gebeten“ (D 204-205). In der Pointierung des kurdischen Alevitismus als Untergruppe wird zugleich dessen minoritärer Charakter ein erstes Mal deutlich, wenig später im Gespräch bezeichnet Herr D. ihn schließlich selbst als „quasi doppelt Minderheit in der Türkei“ (D 283).

Problematisch sei die Selbstidentifikation mit entsprechender minoritärer Zugehörigkeitsordnung im Kontext Schule gewesen, so rekonstruiert Herr D. retrospektiv, da er in dem Zusammenhang auf Abgrenzungs- und Ausgrenzungsprozesse von Seiten seiner Mitschüler:innen traf:

> *„Das war auch, auch das war unschön, wenn ich da auf andere Kinder mit Migrationshintergrund, die dann selber wirklich muslimisch waren, getroffen sind. Da wurde man dann selber so ein bisschen ausgegrenzt. Für die war das eben fremd, die kannten das nicht viel besser. ‚Der ist so komisch, der gehört ja gar nicht zu uns‘“(D 208-212).*

Indem Herr D. innerhalb der obigen Sequenz explizit auf „andere Kinder mit Migrationshintergrund, die dann selber wirklich muslimisch waren“ (D 209-210) als Akteur:innen der ihn ausgrenzenden Prozesse verweist, hebt er die Auswirkungen seines Zugehörigkeitsverständnisses gesondert hervor. So erfährt er nun eine Ausgrenzung von ebenjener Personengruppe ‘mit Migrationshintergrund‘, der er sich zuvor als zugehörig identifiziert hat und präsentiert sich dabei implizit als Minderheit der Minderheit. Darüber hinaus kommt er innerhalb der obigen Sequenz erneut auf die Religion des Islams, bzw. auf die Klassifizierung als ‘muslimisch‘ zurück und präsentiert sich entgegen seinen Mitschüler:innen, die in seinem Verständnis „wirklich muslimisch“ (D 209-210) sind, als eine Abweichung entsprechender Norm.

Damit nicht genug bearbeitet Herr D. die Art der Ausgrenzung von Seiten unterschiedlicher Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ als einen ihn diskriminierenden Akt. In dem Zusammenhang ruft er eine weitere Zugehörigkeitsordnung auf, die *der ‘türkischen Mitschüler‘* (Nr. 16) sowie ein weiteres, ihn benachteiligendes Element seines Zugehörigkeitsverständnisses als kurdischer Alevite:

> *„Also ist ähm, der Ruf meiner Religionsgruppe in der Türkei ist auch nicht der beste. Und der wurde hier auch natürlich mitgetragen durchaus. Und ähm da gibt es halt auch fiese Gerüchte. Also so ein bisschen der Vergleich gleich zu.*

> *Das ist jetzt ein extremer Vergleich, aber so ein bisschen, wie die jüdische Community hier heute noch vielleicht auch erlebt.*
>
> *I: Okay?*
>
> *B: Was man aus alten Zeiten noch so mitgenommen hat und äh also sowas mit Teufelsanbeter, weil die nicht essen und blabla. Und da gab es auch Massaker in den letzten 20, 30 Jahren auch. Und ich glaube dieser Hass wurde halt ein Stück weit äh mitgetragen hier auch nach Deutschland von anderen Gastarbeiterfamilien und wurde dann auch an die Kinder noch weitergetragen. Und das hat man auch zu spüren bekommen" (D 217-227).*

Innerhalb der obigen Sequenz verweist Herr D. auf die negativen Implikationen seines Zugehörigkeitsverständnisses und begegnet den ihn in dem Zusammenhang konfrontierenden Zuschreibungen sowohl zur rekonstruierten als auch zur rekonstruierenden Zeit im Sinne einer 'passiven Duldungsstrategie' (Ivanova, 2017). Entsprechende Klassifikation zeigt sich in Übereinstimmung zu der für diese Sinneinheit – und darüber hinaus als dominante Prozessstruktur des Falles Herr D. – identifizierte Fallkurve, indem er sich der ihn konfrontierenden Ausgrenzung und Degradierung gegenüber machtlos präsentiert. Dass sein heutiges Verhalten in dem Sinne nicht als aktive sondern passive Duldung identifiziert werden kann, zeigt sich in der Suche nach Erklärungen für entsprechendes Verhalten seiner Mitschüler:innen, obgleich hier der Anteil des Detaillierungszwangs nicht außer Acht gelassen werden darf. Die rekonstruierte Haltung von Herrn D. als passive Duldungsstrategie dokumentiert sich wiederum in seinem damaligen Umgang mit entsprechender Diskriminierung „Äh, ich ich habe die so merkwürdigerweise trotzdem noch so halb als Freunde wahrgenommen, […] weil das trotzdem was Vertrautes war" (D 297-300). Hierbei zeichnet sich eine Hinnahme der Marginalisierung und der dem zugrundeliegenden, bereits innerhalb der analytischen Abstraktion herausgearbeiteten Wunsch nach Zugehörigkeit ab, dessen Ausmaß sich im weiteren Verlauf der Narration durch die Rekonstruktionen von physischer als auch psychischer Gewalt offenbart.

Während vorangehend bereits die ersten zwei Aspekte der Benachteiligung in Hinblick auf Herrn D.s Zugehörigkeitsverständnis als *'kurdischer Alevite'* (Nr. 9) thematisiert werden konnten, soll nachfolgend ein Fokus auf seine Bearbeitung dessen im Zusammenhang der ihn innerhalb der Schule konfrontierenden Inhalte gerichtet werden. Auch dort dokumentiert sich erneut ein Ausgrenzungsprozess, indem Herr D. auf ein komplexes Passungsverhältnis

zwischen seiner eigenen Lebenswelt und den entsprechenden schulischen Inhalten verweist. Innerhalb der vorangehend bereits thematisierten Religionsstunde, in der die Religion des Islams thematisiert wurde, rekonstruiert er retrospektiv unterschiedliche Zuschreibungsprozesse: „weil es halt auch wieder mit dieser Unterstellung war, ‘bei euch ist das ja so‘ und also so ein bisschen zugeschoben einfach“ (D 243-244). Obgleich er auf kognitiver Ebene und aus heutiger Perspektive entsprechendes auch als Unterstellung deklariert, zeigt Herr D. sich auf damaliger emotionaler Ebene dennoch über die Ähnlichkeit dessen zu seinem eigenen Zugehörigkeitsverständnis erfreut: „Ich hab mich eher gefreut. Ja“ (D 250). Gegen Ende des Gesprächs thematisiert Herr D. den Islam als Unterrichtsinhalt ein weiteres Mal und präsentiert ihn dabei gegenüber seiner eigenen religiösen Zugehörigkeit als Vorteil, indem es eine Kultur sei, die aufgrund ihres „mainstreammäßigen“ (D 820) Charakters im Kontext Schule Erwähnung findet.

Innerhalb seiner biographischen Narrationen zur Schulzeit rekonstruiert Herr D. unterschiedliche negative Differenzerfahrungen, die er maßgeblich auf das Verhalten seiner Lehrkräfte zurückführt. Diese involvieren erneut die Positionierung als Migrationsanderer, wobei mit ihr unterschiedliche, defizitäre Kategorisierungen einhergehen. So beschreibt Herr D., wie bereits einleitend in der Zuordnung zum Förderunterricht präsentiert, eine Hervorbringung von ihm als *‘förderbedürftiger Schüler‘* (Nr. 8). An anderer Stelle rekonstruiert er die Anrufung als *‘Dieb‘* (Nr. 13). Beiden Kategorisierungen begegnet er im Zuge seiner Narration zugleich bewusst und kontrahegemonial. Dennoch offenbart sich der rekonstruierte Umgang damit zu jener Zeit als passive Duldungsstrategie, indem keine aktive Gegenwehr, sondern erneut eher der Eindruck einer Hinnahme entsprechender Marginalisierung erkennbar wird. Anders verhält es sich in einer weiteren rekonstruierten Situation, in der dieselbe Lehrkraft, die ihn zuvor als ‘Dieb‘ hervorgebracht hat, nun mit der Aussage: „Aus dir wird auch nichts“ (D 689) eine an ihn gerichtete Anrufung als *‘hoffnungsloser Fall‘* (Nr. 31) vollzieht. Entgegen dieser Positionierung zeigt sich Herr D. zunächst widerständig, in Form einer ‘defensiven Gegenstrategie‘ (Ivanova, 2017), indem er seine Mutter über die ihn begegnete Ungerechtigkeit in Kenntnis setzt. Im weiteren Verlauf der rekonstruierten Situation offenbart sich jedoch die Position als seiner Lehrkraft hierarchisch untergeordneter Schüler als problematisch: „dass ich in der Position, also in diesem, in dieser Konstellation mit ihm da vorne, der das jetzt gerade leugnet

[...] dass ich da jetzt nicht aufstehen, sage: ‚Nein, das haben sie gesagt' und denen irgendwie noch so voll Paroli bieten oder so" (D 673-674), sodass der einstige Widerstand von Herrn D. schlussendlich in Resignation mündet.

Anders als für den Rest seines Narrativs, rekonstruiert Herr D. im retrospektiven Blick auf seine *Erfahrungen zum Schulsportunterricht* keinerlei Differenz- oder Zugehörigkeitsordnungen. Dies ist vor dem Hintergrund bestehender Empirie und mit Blick auf seine von Differenzerfahrungen und der Suche nach Zugehörigkeit durchzogene Schulbiographie einerseits überraschend, andererseits von gesondertem Interesse, indem sie eine Kontrastierung des Schulfaches Sport zu den anderen Fächern andeutet. Nachfolgend soll der Versuch einer Begründung hierfür erfolgen, wobei auf die Ergebnisse der vorangehenden analytischen Abstraktion zurückgegriffen wird.

Einerseits markiert Herr D. den Schulsport retrospektiv mit geringer biographischer Relevanz, weshalb anzunehmen ist, dass er entsprechendes nicht mehr in dem Ausmaß erinnert, wie es in anderen Schulfächern der Fall ist. Andererseits hebt er in seiner das Gespräch abschließenden Zusammenfassung zum Sportunterricht vor allem dessen ‘stumpfen‘ Charakter hervor, der keinen Raum für Differenzerfahrungen auf Grundlage des ‘Migrationshintergrunds‘ gelassen habe. Eine gesonderte Thematisierung finden dabei vor allem der Ablauf sowie die agierenden Lehrkräfte. Indem der Ablauf wenig Auseinandersetzung mit seinen Lehrkräften ermöglichte, begründet Herr D., habe er zu ihnen im Vergleich am wenigsten Bezug gehabt. Darüber hinaus kontrastiert er den Sportunterricht insofern von anderen Fächern, als dass er dort „einfach machen" (D 1050) und „leisten" (D 1050) konnte. Obgleich Herr D. es in dem Zusammenhang nicht explizit benennt, erwecken seine Ausführungen den Eindruck einer Sonderstellung des Faches Sport, indem dort weder seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit noch seine ihn einschränkende Verortung als *‘ADS-Kind‘* (Nr. 3) Relevanz erfuhren.

Interessant ist, dass sich die Erfahrungen von Herrn D. diesbezüglich mit Blick auf den außerunterrichtlichen Schulsport sowie den außerschulischen Sport auf Wettkampfebene unterscheiden. So rekonstruiert er innerhalb seiner entsprechenden Erfahrungsaufschichtungen gleich zweifach die an ihn durch Gleichaltrige gerichtete Zugehörigkeitsordnung *‘Kanacke‘* (Nr. 29). Innerhalb der Erfahrung zum außerunterrichtlichen Schulsport geht die Fremdzuschreibung mit zwei weiteren Abgrenzungen einher. Einerseits sei die Einteilung der

Mannschaften zum Pausenfußball in Menschen ‘mit und ohne Migrationshintergrund‘ erfolgt, wobei Herr D. sich nicht mehr an die genauen Umstände der Einteilung erinnern kann. Andererseits sei die Ordnung ‘Kanacke‘ als Kontrast zu ‘Deutschland‘ aufgerufen worden, in: „so Sprüche wie: ‚Ja komm, Deutschland spielt fair, lass die Kanacken treten' und sowas halt“ (D 587-588). Auch die zweite Aufrufung verortet Herr D. im Fußball, wobei er sich hier auf den außerschulischen Sport auf Wettkampfebene bezieht. Mit Blick auf die Bearbeitung entsprechender Differenzerfahrungen dokumentiert sich keinerlei Protest oder explizite geäußerte Kritik, sondern vielmehr eine gleichgültige Haltung. Es kann angenommen werden, dass dies auf den lockeren Kontext der Situationen zurückzuführen ist.

Fazit

Nachdem vorangehend ein Einblick in die Bearbeitung unterschiedlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen des Biographietragenden Herrn D. ermöglicht werden konnte, soll dieser nun eine abschließende Zusammenfassung und Fazit finden. Innerhalb der biographischen Rekonstruktionen ruft Herr D. unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen auf, sowohl natio-ethno-kulturell codierte als auch davon losgelöste. Auffällig ist, dass sie zum Großteil negativ behaftet oder durch ihn in negativer Weise bearbeitet werden. Sehr deutlich offenbart sich dabei ein komplexer, diskriminierender und nachhaltig prägender Prozess, als dessen Produkt Herr D. seine heutige Selbstidentifikation als in jeder Hinsicht vollwertiger natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehöriger präsentiert. Der Prozess zeichnet eine Suche nach Zugehörigkeit ab, innerhalb der Herr D. auf Ab- und Ausgrenzungen von sowohl Menschen ‘ohne Migrationshintergrund‘, türkischen und muslimischen Mitschüler:innen stößt. Seine damalige Reaktion auf entsprechendes Verhalten anderer kennzeichnet sich zu großen Teilen durch Duldung, sowohl aktiv als auch passiv. Das Ergebnis entsprechenden Prozesses sowie die Entscheidung zur Teilnahme am Interview kennzeichnet wiederum eine zwischenzeitliche Modifikation der Strategie. Dabei zeigt Herr D. sowohl im Interview als auch dem vorangehend, eine Auseinandersetzung mit den ihn in der Vergangenheit konfrontierenden Anrufungen und Zuschreibungen, denen er sich gegenüber abgrenzt und sie kritisiert. Im Sinne Ivanovas (2017) definiert sich dies als ‘offensive Gegenstrategie‘, ein Widerstand der auf einem – im Fall Herr D. entwickelten – kritischen Bewusstsein seiner eigenen Verortung

im Weltverhältnis basiert und unter anderem in einem darauf aufbauendem, eigenem Zugehörigkeitsverständnis resultiert.

6.3 Der Fall Frau P.

Das Interview mit Frau P. fand im Dezember 2021 in Präsenz statt. Zum dem Zeitpunkt ist sie 22 Jahre alt. Frau P. ist die erste Generation ihrer Familie, die in Deutschland geboren wurde. Ihre Mutter stammt gebürtig aus Aserbaidschan und kam im Alter von 25 Jahren „über die Ehe“ (P 273) nach Deutschland. Ihr Vater migrierte im Alter von 14 Jahren, er stammt gebürtig aus der Türkei.

6.3.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung

Ähnlich wie im vorangehenden Fall zeigt sich auch im Gespräch mit Frau P. zunächst ein schwieriger Einstieg in die anvisierte Erzählphase. Dieser kann erneut maßgeblich auf die Intention der Biographietragenden zur Teilnahme am Interview zurückgeführt werden, sowie die damit verbundenen Vorüberlegungen, die nach Nennung des offen formulierten Stimulus zunächst auf Irritation treffen. Entsprechendes wird bereits in der ersten Reaktion von Frau P. auf die Erzählaufforderung deutlich, indem sie erfragt: „Okay. Auch schon- auch mit Bezug zum Migrationshintergrund oder allgemein erstmal?“ (P 3). Schließlich beginnt sie ihr Narrativ bei der Grundschule, kommt jedoch nach wenigen Sätzen erneut auf ihren ‘Migrationshintergrund‘ und die damit zusammenhängenden Differenzerfahrungen zurück. Nach den anfänglichen Schwierigkeiten beginnt schließlich die anvisierte Stehgreiferzählung, innerhalb derer Frau P. ihre Erfahrungsaufschichtungen bezüglich der Schule und dem Schulsport rekonstruiert. Dabei charakterisiert sich ihre Erzählhaltung vor allem durch Selbstbewusstsein und Reflexivität, was innerhalb ihrer Narration an unterschiedlichen Stellen durch den Einbezug und Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven als ihre eigene deutlich wird. Darüber hinaus kann auf einen grundsätzlich reflexiven Charakter der Biographietragenden geschlossen werden, indem schnell deutlich wird, dass sie ihre biographischen Erfahrungen bereits im Vorwege des Gespräches mehrfach rekonstruiert und reflektiert hat. Die Annahme wird darüber hinaus bestätigt durch die mehrfachen, sehr deutlichen Positionierungen von Frau P. gegenüber unterschiedlichen Aspekten ihrer biographischen Erfahrungen, dessen Rechtfertigung nur selten ausbleibt.

Trotz der nach anfänglichen Schwierigkeiten in Gang gekommenen Narration, droht das Gespräch nach ungefähr 20 Minuten bereits zu versiegen. Zwar zeigt sich die Biographietragende gegenüber der Kommunikation ihrer biographischen Erfahrungen sehr offen und bietet über das Interview hinaus die Option einer Kontaktierung per E-Mail an, dennoch kommuniziert sie, dass eine spontane Abrufung des Vergangenen, insbesondere zum Sportunterricht, ihr schwer falle: „aber mir fällt auch leider gar nicht mehr so viel zum Sportunterricht ein“ (P 349-350). Kurz nachdem die Interviewerin die Tonaufnahme daraufhin beendet, lebt das Gespräch schließlich erneut auf. Es ist anzunehmen, dass dies maßgeblich auf dem inoffiziellen Charakter der im Anschluss an die Tonaufnahme folgenden Phase zurückzuführen ist. Nach Genehmigung durch die Biographietragende wird das Tonaufnahmegerät nun ein zweites Mal gestartet. Das darauffolgende Gespräch charakterisiert sich insbesondere durch die Schwerpunktsetzung der Biographietragenden, weshalb es für die Rekonstruktion ihrer Biographie maßgeblich ist. Als der Gesprächsfluss schließlich endgültig versiegt, leitet die Interviewerin mit der Formulierung eines Dankes das Ende des Gesprächs ein. In ihren abschließenden Worten vollzieht Frau P. eine eigene Bilanzierung des Interviews und hebt dabei erneut ihre Schwierigkeiten in der Rekonstruktion spezifischer Inhalte hervor: „Ich hätte gerne mehr zum Sportunterricht gesagt“ (P 623).

6.3.2 Fallrekonstruktion Frau P.

6.3.2.1 Biographische Rekonstruktionen zur generellen Schulzeit

Die nachfolgende Strukturierung der analytischen Abstraktion erfolgt erneut themenbezogen, wobei jedoch die durch Frau P. vorgenommene Anordnung ihrer Narration im Sinne des Sequenzialitätsprinzips innerhalb der Analyse Berücksichtigung fand. Die Entscheidung zur themenbezogenen Darstellung gründet auf den Charakteristika der Rekonstruktion, indem Frau P. auf den Erzählstimulus zunächst mit einer ersten, vergleichsweise kurzen Zusammenfassung der Schulbiographie reagiert. Innerhalb des weiteren Gesprächs greift sie wiederum unterschiedliche Aspekte der vorangehenden Zusammenfassung auf und lässt ihnen separate Erläuterung zukommen. Abseits der themenbezogenen Strukturierung gilt es im Folgenden zu beachten, dass es sich bei der Narration, dessen Inhalten, Umfang und

Relevanzsetzungen, um eine individuelle Rekonstruktion handelt, weshalb sich ihre analytische Darstellung von der des vorangehenden Falles unterscheidet.

Ähnlich wie im Fall Herr D. kann auch die Schulbiographie von Frau P. auf einen ersten, oberflächlichen Blick als erfolgreich verstanden werden. Sie besuchte zunächst die Grundschule, wechselte diese zur dritten Klasse aufgrund eines Umzugs und schließlich zur fünften Klasse auf ein Gymnasium. Im Rahmen des G8-Modells schloss sie dieses nach acht Jahren mit dem Abitur ab. Im Anschluss begann sie ein Studium, das sie zum Zeitpunkt des Gesprächs aktiv verfolgt. Auch Frau P.s retrospektive Bilanzierung zur Schulzeit am Gymnasium als „relativ angenehme Zeit eigentlich“ (P 23) vermitteln zunächst einen oberflächlich positiven Eindruck. Der Gesamtwertung ihrer Schulzeit entgegen offenbaren sich innerhalb der schulbiographischen Narrationen jedoch unterschiedliche negative Erfahrungen, die Frau P. maßgeblich auf ihren ‘Migrationshintergrund‘, ihre migrantische Markierung, bzw. auf damit assoziierte defizitäre Zuschreibungen zurückführt.

„dann in der Grundschule <B-Stadt>, da @hab@ ich dann das erste Mal ein bisschen- wurde ich auf meinen Migrationshintergrund aufmerksam gemacht“ *(P 11-13)*

Wie im Rahmen der Ausführungen zum Gesprächsverlauf dargelegt, reagiert Frau P. auf den an sie gerichteten Erzählstimulus zunächst mit einer Konkretisierungsfrage – „Auch schon- auch mit Bezug zum Migrationshintergrund oder allgemein erstmal?“ (P 3) – innerhalb dieser zugleich ihre Intention zur Teilnahme am Interview deutlich wird. Sie möchte erzählen, von ihren Erfahrungen, von Ungerechtigkeiten, die ihr während der Schulzeit widerfahren sind und die sie mit ihrem ‘Migrationshintergrund‘ in Verbindung bringt.

Im Anschluss an ihre Konkretisierungsfrage greift Frau P. die suggerierte Struktur des Stimulus auf und beginnt ihre Narration mit einer kurzen, zunächst sehr oberflächlichen Beschreibung zum Verlauf der Grundschulzeit. Indem sie diese schließlich mit der Wertung: „Ähm, alles bis hier also relativ gewöhnlich“ (P 8) abschließt, gibt sie bereits einen ersten Ausblick auf die darauffolgenden, in ihrem Verständnis eine Abweichung der Norm darstellenden Erfahrungen. Frau P. führt ihre Erzählung fort, wobei diese eine Kombination aus grundlegenden Informationen zur Schulzeit sowie Differenz- und Diskriminierungserfahrungen darstellen. Sehr deutlich identifiziert werden können hierbei jene Sequenzen, die auf bereits im

Vorwege des Gesprächs vorbereiteten Gedankengängen basieren. Obgleich es sich hierbei nicht um die erwünschten Stehgreiferzählungen handelt, ermöglichen sie dennoch ein Verständnis für Frau P.s Intention zur Teilnahme sowie den Stellenwert entsprechender Erfahrungen innerhalb ihres Rückblicks auf die Schulzeit.

Zunächst die Inhalte ebenjener anfänglichen Narrationen zentrierend, wird die Rolle deutlich, die Frau P. der Schule in Hinblick auf ihre Differenzerfahrungen attestiert:

> *„B: […] Ähm, genau und dann in der Grundschule <B-Stadt>, da @hab@ ich dann das erste Mal ein bisschen/ wurde ich auf meinen Migrationshintergrund aufmerksam gemacht. Was ich vorher gar nicht so bewusst wahrgenommen hab mit sieben/acht. Da war das dann so, aufgrund meines Namens, dass die Lehrerin dann meinte: „Ja, äh, ich weiß nicht, ob das Kind Deutsch kann und wir müssen da sehr vorsichtig mit ihr sein“ und alles, so Übersensibilität.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Und genau das hab ich dann so im Nachhinein hat meine Mutter mir das mal erzählt (P 11-18).*

Der Beginn ihrer Schulzeit stellt für Frau P. zugleich der Beginn ihrer Wahrnehmung einer Unterscheidung auf Grundlage des ‘Migrationshintergrunds‘ dar. Verantwortlich dafür macht sie in der obigen Sequenz vor allem eine Lehrkraft, die auf Basis ihres Namens für ‘Vorsicht‘ plädierte und in dem Zusammenhang auf potentiell mangelnde Sprachfähigkeiten verwies. Obgleich Frau P. entsprechendes nicht explizit benennt, kann mit dem Verweis auf ihren Namen als Begründung für die Unsicherheit der Lehrkraft hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeit, indirekt auf dessen migrantische Markierung geschlossen werden.

Die Reaktion ihrer Lehrkraft wertet Frau P. retrospektiv als „Übersensibilität“ (P 16) und im späteren Verlauf des Gesprächs als Überbehütung: „Also, ja okay wir sind jetzt die erste Generation, die auch hier geboren ist und wir werden jetzt irgendwie so überbehütet“ (P 475-476). Hierbei offenbart sie, wenn auch implizit, ein Verständnis dessen als ‘positive Diskriminierung‘, eine Haltung/Handlung/Äußerung, die mit grundlegend guter Intention ausgeführt wird, dennoch aber zu einer Diskriminierung führt. So kritisiert Frau P. einerseits die Unterstellung potentieller Integrations- und Förderbedürftigkeit, hebt jedoch andererseits die zugrundeliegende Intention zur Unterstützung hervor. Dabei präsentiert sie sich als reflexives

Subjekt, das in der Lage ist, andere Perspektiven als nur die eigene einzubeziehen, auch wenn es sich hierbei um eine, für sie negative, Erfahrung handelt.

„ich wurde dann aus dem regulären Unterricht rausgenommen […] und stattdessen wurde ich halt in diese Deutschklassen gesteckt“ *(P 129-133)*

Bereits in der Grundschule habe Frau P. ebenjene Unterstützung in Form eines Förderunterrichts auf Grundlage einer unterstellten Förderbedürftigkeit erhalten. Diese Information präsentiert sie bereits in den ersten Sätzen ihres Eingangsmonologs und offenbart sie damit einerseits als einen der Inhalte, die bereits im Vorwege des Gesprächs zurechtgelegt wurden, andererseits markiert sie damit ihre biographische Relevanz. Die Art der Präsentation der Information als: „Also in der Grundschule musste ich so einen Förderunterricht besuchen“ (P 8-9) gibt zugleich eine unmissverständliche Wertung der Maßnahme zu verstehen. Es folgt die Kommunikation von Unverständnis für die verpflichtende Teilnahme, die einen Aktualitätsbezug impliziert: „Ich weiß ehrlich gesagt bis heute nicht so ganz, warum. Weil, ich hatte nie Defizite oder so“ (P 9-10), sowie eine grundsätzliche Kritik am Vorgehen der Schule, bzw. der verantwortlichen Akteur:innen: „aber das war dann so, das wurde auch nicht hinterfragt“ (P 10-11).

Die Positionierung als förderbedürftige Schülerin in der Grundschule, begründet mit ihrem Namen, bzw. dessen migrantischer Markierung, stellt in Frau P.s Rückblick auf ihre Schulbiographie keinen Einzelfall dar. Auch an der weiterführenden Schule, so rekonstruiert sie nur wenige Sätze später, sei eine temporäre, separate Beschulung erfolgt:

> *„B: […] Ich wurde dann in der sechsten Klasse auch in so eine Sprachlernklasse gesteckt, ähm. Auch wie gesagt da weiß ich gar nicht warum, weil ich auch in Deutsch nie Probleme hatte.*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Aber das war sehr merkwürdig, weil wir wurden relativ undifferenziert zwischen allen Jahrgangsstufen in diese eine Sprachlernklassen gesteckt.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Also von der fünften bis zur 12./13. war alles dabei und ähm, ja dann mussten wir dann mit einer Frau, die selber einen Migrationshintergrund hatte, ich weiß gar nicht also ich glaube Osteuropa oder so, mussten wir dann*

> *irgendwie Deutsch lernen. So Sprichwörter und alles Mögliche, also auch Dinge die man eigentlich in der sechsten Klasse noch gar nicht so nutzt" (P 23-33).*

Erneut kommuniziert Frau P. Unverständnis für die ihr begegnete defizitäre Haltung und pauschalisierende Unterstellung, die hier auf Grundlage ihres 'Migrationshintergrunds' getroffen wurde und in eine verpflichtende, separaten Beschulung resultierte. Obendrein pointiert sie dessen Pauschalisierung und Widersprüchlichkeit, indem sie angibt, dass das einzige Auswahlkriterium zur Teilnahme der 'Migrationshintergrund' gewesen sei und darüber hinaus „gar nicht differenziert" (P 154) wurde. Als Resultat dessen beschreibt sie schließlich eine höchst heterogene Lerngruppe hinsichtlich der Jahrgangsstufe, Herkunftsland sowie Muttersprache. Indem Frau P. schließlich auch die Inhalte kritisch hervorhebt, – „Dinge die man eigentlich in der sechsten Klasse noch gar nicht so nutzt" (P 33) – rekonstruiert sie schlussendlich nicht nur die Zuordnung als pauschalisierend, die Intention als widersprüchlich, sondern zudem die gesamte Praxis der Sprachlernklasse als Unsinnigkeit.

Der Kritik der Prozedur zum Trotz zeigt sich Frau P. auch in der Begründung zur separaten Beschulung am Gymnasium erneut von reflexivem Charakter, indem sie sich wiederholt in der Lage zeigt, andere Perspektiven als die eigene in ihre Rekonstruktion einzubeziehen. So dokumentiert sich zu späterem Zeitpunkt im Gespräch innerhalb ihrer Reaktion auf eine immanente Nachfrage, erneut die Interpretation der Maßnahme als positive Diskriminierung, indem sie einerseits die grundlegend positive Intention der Unterstützung sowie andererseits dessen benachteiligenden und pauschalisierenden Charakter hervorhebt:

> *„B: Also ich gehe mal davon aus, dass das einfach der Grund war, irgendwie wenn da Sprachdefizite sein sollten die frühzeitig zu kompensieren irgendwie.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Also, dass sie da mit dem Gedanken rangegangen sind: 'Okay, wenn zuhause kein richtiges oder wenn zuhause kein Deutsch gesprochen wird' – und wir wurden ja nicht mal gefragt ob zuhause deutsch gesprochen wird – 'dann ähm müssen da irgendwelche Defizite sein und die müssen wir jetzt eigenständig aufarbeiten und gucken'" (P 157-163).*

Ähnlich wie im vorangehenden Fall, gilt es auch für die biographischen Narrationen von Frau P. die den einzelnen Sinneinheiten zugrundeliegenden Prozessstrukturen des Lebenslaufs zu

bestimmen, sodass schlussendlich in Kapitel 6.3.2.3 die innerhalb des Falles dominierende herausgestellt werden kann. Mit Blick auf die obigen Ausführungen zur Maßnahme des Förderunterrichts kann den ersten Sinneinheiten ihres Narrativs derweil ohne Zweifel die Prozessstruktur der Fallkurve zugewiesen werden. So präsentiert sich Frau P. innerhalb dieser den Bedingungen ihrer Existenz gegenüber ausgeliefert und den Förderkurs als eine, ihren Möglichkeitsspielraum einschränkende, Maßnahme. Als zentrale Verlaufskurvenprozessoren offenbaren sich einerseits ihre migrantische Markierung sowie andererseits die Übersensibilität der Schule als Reaktion darauf. Als Resultat kann Frau P., mit Blick auf ihre Schulzeit, bereits zu diesem Zeitpunkt ein erhöhtes Verlaufskurvenpotential attestiert werden.

„bis heute korrigiere ich Hausarbeiten und irgendwelche Abgaben von meinen Freunden die halt zum Beispiel Muttersprachler Deutsch sind“ *(P 164-165)*

Immer wieder kommt Frau P. im Rahmen des Gesprächs auf die pauschalisierende Unterstellung einer Förderbedürftigkeit und die damit verbundene separate Beschulung in Förder- oder Sprachlernklassen zurück. Es ist ein merklich sensibles und im Rahmen ihrer Rekonstruktion dominierendes Thema, das sie retrospektiv selber als „stärkste Differenz“ (P 124) während ihrer Schulzeit verzeichnet. Vor allem die Darstellung der Maßnahme als Ungerechtigkeit sowie die Rechtfertigung ihrer Kritik zeigen sich repetierend, indem Frau P. der Positionierung ihrer selbst als förderbedürftige, (migrations-)andere Schülerin sehr deutlich widerspricht. Dabei nimmt sie einerseits Rückbezug auf ihre eigene Sozialisierung: „ich [bin] ja genauso hier geboren und aufgewachsen […] wie alle anderen Kinder […] also im Prinzip genauso sozialisiert“ (P 126-129), andererseits hebt sie ihre Fähigkeiten in Hinblick auf die deutsche Sprache gesondert hervor: „weil ich auch in Deutsch nie Probleme hatte“ (P 24-25) oder zu späterem Zeitpunkt im Gespräch: „also ich hatte ja auch keine schlechten Vornoten in Deutsch“ (P 496). Damit präsentiert sie sich entgegen der an sie gerichteten Förderbedürftigkeit als fähiges, der deutschen Sprache (selbstverständlich) mächtiges Subjekt.

Im weiteren Verlauf der Narration intensiviert Frau P. entsprechende Präsentation ihrer selbst, indem sie einen Vergleich zu Gleichaltrigen ‘ohne Migrationshintergrund‘ formuliert. Hierbei gibt sie an, bis heute die Hausarbeiten und andere Abgaben ihrer muttersprachlichen Freund:innen Korrektur zu lesen, die Sprachdefizite aufweisen – „Also die selber zum Beispiel

einfache Regeln nicht beherrschen“ (P 168-169). In dem Zusammenhang betont sie erneut die der Sprachlernklasse zugrundeliegende Widersprüchlichkeit, indem sie formuliert, dass auf ebendiese tatsächlich vorhandenen Sprachdefizite ihrer Mitschüler:innen, die das Zulassungskriterium ‘Migrationshintergrund’ der Sprachlernklasse nicht erfüllten „dann halt nicht drauf geschaut [wurde]. […] Das wurde dann einfach hingenommen“ (P 169-171).

Frau P. begegnet ihren Erfahrungen zu Förder- und Sprachlernklassen innerhalb der weiteren Narration auch auf emotionaler Ebene und bestätigt hierbei die vorangehend formulierte Einschätzung zur separaten Beschulung als ein merklich sensibles Thema. So fügt sie im Anschluss an die obigen kritischen Ausführungen zur Maßnahme zunächst eine eindeutige und zugleich emotional aufgeladene Wertung dessen bei: „Ja, also es ist auch ein bisschen demütigend, wenn dann irgendwie- da kommt jemand in die Klasse und sagt: ‚Ja du musst jetzt hier raus, weil du musst jetzt in so einem Sonderunterricht‘“ (P 176-178). Zur Stützung dieser Bilanzierung hebt sie noch im gleichen Satz die Außenwirkung jener Sonderbehandlung hervor, indem sie auf ihre Mitschüler:innen verweist: „und das können natürlich die anderen Kinder auch nicht differenzieren“ (P 178). Hierbei ist auffällig, dass Frau P. die Reaktion ihrer Mitschüler:innen auf ihre separate Beschulung, obgleich ihnen eine grundlegend hohe Bedeutung für ihre biographischen Erfahrungen unterstellt werden kann, weder an dieser Stelle ausführlicher noch innerhalb der weiteren Narrationen erneut thematisiert. Es kann lediglich vermutet werden, dass dies auf ihre retrospektive Schwerpunktsetzung, auf einerseits die Maßnahmen der Institution Schule sowie das Verhalten dort agierender Lehrkräfte, zurückzuführen ist.

Innerhalb der obigen Darstellungen zeichnet sich eine zeitweilige Veränderung der Haltung von Frau P. gegenüber ihren Erfahrungen ab, indem sie ihnen nicht länger als sie passiv ertragendes Kind, sondern stattdessen in der Rolle eines selbstbewussten und fähigen Subjekts begegnet. Die Identifikation einer Prozessstruktur für diese Sinneinheit verlangte daher einer eingehenden Analyse zum Modus Operandi der Präsentation. Als dessen Resultat lässt sich schließlich erneut die Prozessstruktur der Fallkurve ausmachen, mit der Begründung, dass die Präsentation ihrer selbst als fähiges Subjekt lediglich zur Darstellung der ihr widerfahrenen Ungerechtigkeit Anwendung findet. Bestätigt wird sie als Prozessstruktur der Sinneinheit schließlich innerhalb ihrer eigenen Bilanzierung zur Erfahrung.

„Aber da hat sich nie jemand drum gekümmert, das wurde dann hingenommen“

(P 512)

Neben der Nicht-Beachtung von tatsächlich vorhandenen Schwierigkeiten bezüglich der deutschen Sprache bei ihren Mitschüler:innen ‘ohne Migrationshintergrund‘ führt Frau P. die Darstellung der Förder- und Sprachlernklassen als zugleich paradoxe und pauschalisierende Maßnahme zu späterem Zeitpunkt des Gesprächs fort, indem sie ihr darüber hinaus die Ignoranz einer tatsächlichen Lernschwierigkeiten unterstellt.

> *„B: […] Warum wurde das in anderen Fächern nicht gemacht? Ich hatte immer ‘ne Matheschwäche,*
>
> *I: ⌊Mhm.*
>
> *B: ⌊also ich war immer schlecht in Mathe und dieses Fach lag mir einfach nie und da wurde ich nie irgendwelche Förderunterrichte-, obwohl das auch ein Fach gewesen wäre, was vielleicht versetzungsrelevant gewesen wäre. Weil wenn man ‘ne Fünf hat, dann steht man ja schon halb auf der Kippe so.*
>
> *I: Ja.*
>
> *B: Aber da hat sich nie jemand drum gekümmert, das wurde dann hingenommen“ (P 504-512).*

Die obige Offenbarung einer Förderbedürftigkeit im Bereich der Mathematik erweist sich abseits der Intention zur Bekräftigung der Widersprüchlichkeit entsprechender Maßnahmen insofern von Relevanz, als dass Frau P. ihre Rolle als biographische Erzählerin stützt. Denn während sie sich zuvor noch sehr deutlich entgegen der ihr unterstellten Förderbedürftigkeit positioniert, zeigt sie sich nunmehr in der Lage, auch eigene Schwächen einzugestehen.

„Also, dass man einen Migrationshintergrund hat, darauf wurde man grundsätzlich immer aufmerksam gemacht, wenn es um den Namen ging“ *(P 108-109)*

Nach immanenter Nachfrage zu Differenzerfahrungen während der Schulzeit rekonstruiert Frau P., dass sich die Inszenierung ihres ‘Migrationshintergrunds‘ durch die gesamte Schulzeit gezogen habe. Sie führt diesen Umstand unter anderem auf ihren Namen zurück, welcher entsprechend erneut als Verlaufskurvenprozessor identifiziert werden kann. So sei im Fall einer neuen Lehrkraft „wirklich jedes Mal“ (P 112) auf ihren Namen eingegangen worden,

etwa im Sinne einer Nachfrage zur Aussprache. Während Frau P. jenen Umstand noch überwiegend wertfrei darstellt, hebt sie indessen die Reaktion ihrer Mitschüler:innen kritisch hervor: „also teilweise auch nervige Kommentare von Mitschülern, die da wenig sensibel darauf reagiert haben“ (P 113-114).

„aber wenn man selber halt noch so jung ist und eigentlich keine Berührungspunkte dazu hat“ (P 121-122)

Frau P. rekonstruiert im Rahmen ihrer biographischen Narration darüber hinaus zwei exemplarische Anrufungen, bzw. Positionierungen, die ihr im Schulkontext begegneten. Innerhalb entsprechender Rekonstruktionen erweist sich neben der Schilderung besagter Differenzerfahrungen vor allem die Wertung von Frau P. zur gesonderten Ansprache von Interesse.

> *„B: Aber auch sonst, wenn zum Beispiel in irgendeinem Zusammenhang die Türkei erwähnt wurde oder so dann war es immer so –ok du wirst von allen angeguckt, als hättest du das jetzt verantwortet, dass da irgendwas passiert.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Oder auch wenn es um irgendwie, im Religionsunterricht wurde man dann direkt drauf angesprochen, wenn es über irgendwas mit dem Islam ging. Ja aber wenn man selber halt noch so jung ist und eigentlich keine Berührungspunkte dazu hat, dann weiß man es auch nicht und dann sitzt man da auch ein bisschen blöd, wenn man dann darauf angesprochen wird“ (P 116-124).*

In ebenjenen Momenten, so rekonstruiert Frau P. innerhalb der obigen Sequenz, erfuhr sie eine Zuschreibung als Verantwortliche für die Türkei sowie als Expertin für den Islam. Davon distanziert sie sich deutlich, einerseits unter Bezugnahme auf ihr damaliges Alter – „wenn man selber halt noch so jung ist“ (P 121-122) – sowie andererseits aufgrund der geringen Berührungspunkte die sie zu jener Zeit dazu hatte.

„ich habe grundsätzlich nichts mit Religion am Hut so richtig, ich praktiziere die Religion nicht“ (P 73-74)

Frau P. thematisiert ihre Zugehörigkeit zum Islam innerhalb ihrer Ausführungen zum Schulsport eine erstes Mal. Hier gibt sie an, dass sie sich selbst als Muslima identifiziert, die Religion jedoch selbst nicht praktiziert. Auf immanente Nachfrage zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs zeigt sie schließlich unter Bezugnahme auf sich und ihre Eltern

unterschiedliche, individuelle Auslegungen des Islams auf: „Also wir sind gläubig, […] aber wir praktizieren nichts“ (P 384-386) und wenig später: „aber wir beten nicht und ne, wir praktizieren nicht“ (P 394-395). Davon ausgenommen seien u.a. Spenden, „irgendwie so Almosen oder diese jährlichen Spenden“ (P 390), an denen sich ihre Eltern beteiligen. Auch das Schlachten lassen eines Tieres, das im Anschluss mit anderen geteilt wird, führt Frau P. als eine der wenigen islamischen Praktiken ihrer Eltern auf. Auffällig ist, dass Frau P. innerhalb ihrer Ausführungen zum Islam zumeist von einem ‘wir‘ anstelle von nur sich selbst spricht und darüber hinaus ihre Eltern ins Zentrum entsprechender Narration rückt. Es ist anzunehmen, dass dies auf den Einfluss zurückzuführen ist, den ihre Eltern auf ihre Auslegung sowie Praxis des Islams haben.

„‘Okay, wenn wir unser Kind jetzt auch anders behandeln, beziehungsweise ihm zeigen: ‘Du bist anders‘ - dann werden die anderen das auch machen‘“ *(P 363-364)*

Eine gesonderte Relevanz im Zusammenhang mit den von ihr gesammelten Differenzerfahrungen misst Frau P. ihren Eltern und deren Anpassungsbestreben bei. So hätten sie immer versucht, ihre Kinder genauso zu behandeln wie andere, auch wenn dies bedeutete, ihre eigene Kultur zurückzustellen. Exemplarisch verweist Frau P. hierbei auf das Weihnachtsfest und stellt dabei zunächst klar: „wir feiern als Muslime kein Weihnachten“ (P 369). Dennoch hätten sie und ihre Schwester „immer Geschenke bekommen, weil meine Eltern wussten: ‚Ja wenn wir das jetzt nicht machen, dann sind sie halt die Anderen in der Schule“ (P 370-371). Zur Stützung ihrer Ausführungen fügt sie nur wenige Sätze später ein Gegenbeispiel hinzu. Dabei referiert Frau P. auf eine anderer Schülerin ihrer Schule, deren Eltern ihr das Schminken und Tragen bestimmter Kleidungen untersagt hatten. Da ihre Freundinnen im Gegensatz dazu jedoch alle „sehr locker aufgewachsen“ (P 407) waren, habe sie „den Anschluss zu den anderen auch irgendwann verloren […] sie konnte mit denen nicht mithalten“ (P 408-411).

Sehr deutlich dokumentiert sich innerhalb der obigen Ausführungen von Frau P. bereits eine eindeutige Positionierung ihrer selbst gegenüber dem assimilierenden Verhalten ihrer Eltern. Diese bestätigt sich schließlich durch eine explizite Wertung, innerhalb derer sie ihre eigenen biographischen Erfahrungen einbezieht: „also dafür bin ich auch sehr dankbar“ (P 402). Darüber hinaus markiert sie das Verhalten ihrer Eltern über ihren eigenen Fall hinaus als

Notwendigkeit, indem sie generalisiert: „Also ich glaube, wenn die Eltern da nicht entgegenwirken, dass die eigenen Kinder als andersartig wahrgenommen werden, dann ist es auch schwierig das aufzufangen später“ (P 375-376).

In dem Zusammenhang ist auffällig, dass Frau P. mit Blick auf ihre eigenen Differenzerfahrungen sowie den Umgang mit migrationsbezogener Differenz sehr deutlich zwischen einerseits Schüler:innen sowie andererseits Lehrkräften als Akteur:innen differenziert. So formuliert sie am Beispiel des obigen Ausschlusses von einer Party zum einen: „Die können nicht mitreden und das fällt Kindern auf“ (P 373) sowie daraus schlussfolgernd: „Und dann ist es auch nicht verwunderlich, dass Kinder andere Kinder so behandeln“ (P 378). Wiederum Lehrkräften attestiert sie in dem Zusammenhang eine ähnliche Verantwortung wie zuvor den Eltern. Diese sollten ihrer Ansicht nach in der Lage sein, entsprechendes zu reflektieren: „Aber das sollte trotzdem nicht so sein, dass Lehrer andere Kinder so behandeln, die sollten ja schon reflektiert sein“ (P 378-380). Ebenjene Ausführungen decken sich mit den vorangehend rekonstruierten Differenzerfahrungen von Frau P., innerhalb derer sie maßgeblich ihre Lehrkräfte für die negativen Erfahrungen verantwortlich macht, wohingegen sie ihren Mitschüler:innen und auch sich selbst von der Verantwortung entlässt, z.B. durch die Attestierung von Unwissenheit: „und das können natürlich die anderen Kinder auch nicht differenzieren und man selber ja auch nicht“ (P 178-179).

Aufgrund der obig formulierten Abhängigkeit von zugleich Eltern und Lehrkraft kann vorliegender Sinneinheit erneut die Verlaufskurve als Prozessstruktur zugeordnet werden. Dabei erweisen sich beide Personengruppen und darüber hinaus auch die Mitschüler:innen, wenn auch im Sinne von Frau P ohne Verantwortlichkeit, als Verlaufskurvendritte, indem sie die Erfahrungen der Biographietragenden zu beeinflussen vermögen. Während das Verhalten ihrer Eltern für sie in eine Steigkurve mündet, resultiert dem ihrer Lehrkräfte eine Fallkurve. Als Verlaufskurvenprozessoren offenbaren sich einerseits ihr Status als Kind, das den Entscheidungen seiner Eltern ausgeliefert ist, andererseits erneut ihre migrantische Markierung, auf der die Differenzerfahrungen maßgeblich beruhen.

„Können deine Eltern deutsch?“ (P 269)

Auf die erzählgenerierende Nachfrage, ob ihr noch etwas zur Thematik einfällt, das sie gerne erzählen möchte, erweitert Frau P. ihre Narration während des Gesprächs auf den außerschulischen Kontext. Da sie entsprechende Ausführungen mit biographischer Relevanz markiert, sollen sie nachfolgend ebenfalls Beachtung finden. So rekonstruiert Frau P. in dem Zusammenhang zunächst eine spezifische Frage, die sie „immer ein bisschen getriggert“ (P 269-270) hat: „Können Deine Eltern deutsch?“ (P 269). Als Begründung fügt sie eine Beschreibung der Migrationssituation ihrer Eltern sowie deren Fähigkeiten hinsichtlich der deutschen Sprache hinzu:

> *„B: Weil mein Vater ist mit 14 hergekommen. Natürlich spricht er Deutsch, der ist hier groß geworden. Meine Mutter ist über die Ehe hergekommen,*
>
> *I: /Mhm*
>
> *B: /mit 25. Hat aber zu dem Zeitpunkt schon ihren Doktor in Philologie gehabt, also meine Mutter ist halt Sprachwissenschaftlerin und hat auch viel, also hat glaub ich vergleichende Sprache und so auch zum Teil studiert. Also die hat die Sprache sehr schnell gelernt.“ (P 272-278).*

Innerhalb der obigen Sequenz nimmt Frau P. erneut eine zugleich rechtfertigende sowie die Nachfrage zur Sprachfähigkeit ihrer Eltern stark kritisierende Haltung ein. Deutlich wird ihre Kritik unter anderem durch die Markierung der Deutschkenntnisse ihres Vaters als Selbstverständlichkeit – unter Berücksichtigung seiner Biographie. Ihre Reaktion kann daher als kritische Haltung gegenüber Vorannahmen auf Grundlage der Kategorisierung ‘Migrationshintergrund‘ interpretiert werden, die ohne Kenntnis über die weiteren Spezifika einer Biographie angestellt werden. Die Präsentation ihrer Mutter als zugleich Sprachwissenschaftlerin und Doktorin für Philologie befürwortet eine entsprechende Interpretation. Frau P. führt ihre Kritik fort, indem sie von erstaunten Reaktionen berichtet, sofern sie als Kind über die berufliche Tätigkeit ihrer Eltern sowie den Doktortitel ihrer Mutter sprach. Entsprechende Reaktionen beschreibt sie wie folgt: „Also so: ‚Das ist ja eine Ausnahme‘, nach dem Motto. Das war immer so ‘Oh wow, das ist ja super‘“ (P 287-288) und interpretiert diese als: „Aber man hat schon gemerkt, dass man-, das war nicht die Erwartungen der Person die gegenüber von einem stand“ (P 288-289).

„Ich habe aber das Gefühl, dass man das nur mit diesem, ja orientalischen Migrationshintergrund verbindet, sag ich mal“ *(P 305-306)*

Innerhalb der daran anschließenden Ausführungen verweist Frau P. auf eine von ihr wahrgenommene Unterscheidung hinsichtlich stereotyper Vorannahmen, die von den sie äußernden Personen auf natio-ethno-kultureller Ebene getroffen wird. So seien in ihrer Wahrnehmung nicht alle Personen mit ‘Migrationshintergrund‘ gleichermaßen von ihnen betroffen, sondern vor allem diejenigen mit „orientalische[m] Migrationshintergrund“ (P 306). Indem sie kontrastierend formuliert: „aber wenn ich n‘ Papa hätte, der Franzose ist, dann würde das wahrscheinlich nicht so hinterfragt werden“ (P 309-310) verweist sie exemplarisch auf ihre eigene, aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit benachteiligten Position indessen.

Neben der Thematisierung unterschiedlicher ‘Migrationshintergründe‘ referiert Frau P. auch auf die Wahrnehmung einer innerhalb der Gesellschaft bestehenden ungleichen Wertung verschiedener Sprachen:

> *„B: […] Ähm, aber ansonsten habe ich schon das Gefühl, dass diese europäischen Sprachen irgendwie, sei es Italienisch, Französisch, Englisch. Dass die halt ja, das ist sehr vorteilhaft ist, wenn Kinder mit dieser Sprache groß werden, aber sobald man irgendwie die anderen Sprachen hat Türkisch, Arabisch, ich weiß nicht, Kurdisch, solche Sprachen denkt man direkt: ‚Oh, da müssen Sprachdefizite sein*
>
> *I: ⌊Mhm.*
>
> *B: ⌊und es kann nicht gleichermaßen zu Hause ablaufen‘“ (P 324-331).*

Erneut verweist Frau P. innerhalb der obigen Sequenz auf stereotypisierende Zuschreibungen, die gemäß ihrer Wahrnehmung auf Grundlage von natio-ethno-kulturellen Markierungen getroffen werden. Ähnlich wie zuvor, positioniert sie sich auch in dem Kontext als benachteiligt, indem sie im darauffolgenden Satz angibt: „Und ich habe tatsächlich zuhause eigentlich nur Türkisch und Aserbaidschanisch gesprochen“ (P 333-334). Ihre kritische Haltung demgegenüber kommuniziert Frau P. noch im gleichen Satz, indem sie beifügt: „aber meine Eltern sprechen perfekt Deutsch“ (P 334) und damit der obig formulierten, den Sprachen implizierten Unterstellung eines Sprachdefizits bezüglich der deutschen Sprache widerspricht.

Nachdem vorangehend vor allem die Fallkurve als Prozessstruktur der Narration von Frau P. identifiziert werden konnte, setzt sich diese auch innerhalb der obigen beiden Sinneinheiten fort. Auch hier präsentiert sich die Biographietragende als den Umständen ihrer Existenz, den Verlaufskurvenprozessoren des ‘Migrationshintergrunds‘, dessen orientalischem Charakter sowie der in ihrem Zuhause gesprochenen Sprachen gegenüber ausgeliefert. Als Resultat präsentiert sie sich als mit falschen, stereotypisierenden Unterstellungen konfrontiert, die in Hinblick auf ihre retrospektive Wertung als den Möglichkeitsspielraum einschränkende, negative Erfahrung eingestuft werden können.

6.3.2.2 Biographische Rekonstruktion zum Schulsport

„Also Hauptsache Leistung erbringen und da ist man als Mädchen häufig untergegangen“ *(P 55-56)*

Frau P. beginnt ihr Narrativ zum Schulsport mit einer ersten Bilanzierung: „Also an sich hat-also ich war nie so die Begeisterte im Sportunterricht“ (P 51). Dem schließt sie im Sinne der Stehgreiferzählung eine spontane Begründung an, wobei sie sich auf unterschiedliche Aspekte bezieht. Zunächst ihre Sportlehrkräfte zentrierend formuliert sie: „Also ich fand den Sportunterricht an sich nicht sehr positiv, […] weil ich hatte sehr oft männliche Sportlehrer, die dann auch auf diesen Leistungsdruck gedrillt waren“ (P 51-55). Hier sei im Fokus gestanden „Hauptsache“ (P 55) die geforderte Leistung zu erbringen, es ist anzunehmen, dass andere Aspekte im Sinne Frau P.s dafür zu kurz kamen. Im Zusammenhang ihrer Hervorhebung des männlichen Geschlechts der Sportlehrkräfte und einem damit korrelierenden Leistungsdruck, bezieht sich Frau P. innerhalb ihrer spontanen Begründung auch auf ihr eigenes weibliches Geschlecht: „und da ist man als Mädchen häufig untergegangen“ (P 56). Auch ihrer Körpergröße misst sie in dem Zusammenhang einen gesonderten Stellenwert bei, indem sie sie – wenn auch implizit – als benachteiligendes Element präsentiert: „und zumal ich auch ein sehr kleines Mädchen war“ (P 58-59).

Innerhalb dieser ersten Ausführungen zum retrospektiven Blick auf ihre Erfahrungen zum Schulsport kann erneut die Fallkurve als Prozessstruktur identifiziert werden, indem Frau P. die Eigenschaften des Unterrichts sowie ihrer Physis, für ihre geringe Begeisterung verantwortlich macht. Als Verlaufskurvendritte können in dem Zusammenhang die männlichen

Sportlehrer identifiziert werden, dessen Erwartungen ihren Möglichkeitsspielraum einschränken und in einen negativen Erfahrungsverlauf münden.

„aber ich hab mir das da so ein bisschen als ja Vorteil erhascht, dass ich da halt nicht am Triathlon teilnehmen muss“ (P 76-77)

Nachdem Frau P. zunächst rekonstruiert: „Sport war nicht mit positiven Gefühlen verbunden“ (P 60) führt sie ohne Unterbrechung mit der Rekonstruktion einer spezifischen Situation fort, die sie retrospektiv als „positives Erlebnis“ (P 62) bilanziert. Die besagte Situation verortet sie zeitlich in der 10. Klasse, dort sei von allen Schüler:innen eine Teilnahme an einem Sportturnier erwartet worden. Für ihre Emotionen diesbezüglich findet Frau P. rückblickend deutliche Worte: „und ich hatte keine Lust daran teilzunehmen. […] Also ich fand das ganz blöd“ (P 63-65). Im Sinne des Detaillierungszwangs fügt sie erneut eine Begründung ihrer Haltung bei, beginnend bei einer Präzisierung zum Sportturnier. Hierbei habe es sich um einen Triathlon gehandelt, wobei Frau P. vor allem eine der Disziplinen gesondert hervorhebt: „Wir mussten so einen Triathlon mitmachen und äh, ja da hatte ich keinen Spaß dran, weil ich auch dieses Schwimmen und alles Mögliche. Ich wollte mich doch nicht irgendwie so vor allen im, weiß nicht, Badeanzug zeigen“ (P 65-67). Auf spätere immanente Nachfrage zu dieser Aussage konkretisiert sie, sie sei damals nicht mit ihrem Körper im Reinen gewesen, einen Umstand, den sie auf ihr zu jener Zeit pubertäres Alter zurückführt. Auch formuliert sie in dem Zusammenhang explizit, dass dies nichts mit ihrer religiösen Zugehörigkeit zu tun habe: „Also das war weniger, weil ich das zum Beispiel nicht durfte. Das gibt es ja auch diese Fälle“ (P 93-94).

Obgleich also Frau P. eine Verbindung zwischen ihrer ablehnenden Haltung gegenüber dem Triathlon und ihrer religiösen Zugehörigkeit obig verneint, rekonstruiert sie ihm Rahmen des Gesprächs eine Inszenierung ihrer Zugehörigkeit als Muslima, um einer Teilnahme am Triathlon zu entgehen. So habe sie ihrem Sportlehrer kurzerhand kommuniziert: „‚Ja ich bin ja Muslima und deswegen faste ich aktuell‘. Das war nämlich über die Ramadanzeit[52]“ (P 70-71).

[52] Der Ramadan bezeichnet den neunten Monat des islamischen Jahres und wird von vielen Muslim:innen weltweit als muslimischer Fastenmonat praktiziert.

Dass ihr Sportlehrer ihre Ausrede akzeptiere und sie von der Teilnahme am Triathlon befreite, obwohl sie aus heutiger Perspektive der Ansicht ist, dass er es ihr „nicht zu hundert Prozent abgekauft hat“ (P 251-252), schiebt Frau P. retrospektiv auf seinen Wunsch zur Wahrung einer Professionalität: „Indem er mich jetzt nicht komplett ins Kreuzverhör nimmt und mich jetzt ausfragt und alles Mögliche“ (P 254-255). Anstelle der Teilnahme am Triathlon habe sie schließlich eine Ersatzlistung erbringen müssen: „damit war ich aber auch total einverstanden, weil ganz raus aus der Nummer kommt man ja nicht, ist ja auch vernünftig“ (P 82-84).

Entgegen der sich innerhalb der zuvor dargestellten, biographischen Rekonstruktionen von Frau P. zur Schulzeit abzeichnenden Fallkurve, kann mit Blick auf den intentionalen Charakter dieser Sinneinheit zweifelsfrei das biographische Handlungsmuster als Prozessstruktur identifiziert werden. Hierbei ist interessant, dass Frau P. sich zur Erreichung ihres Handlungsziels einer migrantisch markierten Zugehörigkeit bedient, während diese zuvor zumeist als Verlaufskurvenprozessoren fungierten und ihren Handlungsspielraum entsprechend einschränkten. Mit Blick auf die Art der Verwendung erweist sich darüber hinaus als interessant, dass Frau P. den Ramadan zwar einerseits zu ihren eigenen Gunsten nutzte, jedoch ebenfalls angibt, seiner tatsächlichen Umsetzung während der Schulzeit gegenüber „eher anti“ (P 233) gewesen zu sein. Dies begründet sie am Beispiel anderer Muslim:innen aus ihrem Jahrgang – „Wir waren ja so 5 bis 6“ (P 234-235) – die während eines Ramadan in den Sommermonaten begonnen, während der Schulzeit zu fasten. Frau P. rekonstruiert in dem Zusammenhang die Kritik, die sie gegenüber ihren Mitschüler:innen aussprach: „‘Ja aber man muss sich doch auf die Schule konzentrieren. Wie willst du dich dann konzentrieren, wenn du kein Wasser trinken kannst? Es ist warm draußen.‘– und so“ (P 239-241). Dabei zeigt sie sich der Widersprüchlichkeit ihres Handelns bewusst, indem sie abschließend zusammenfasst: „Also in der Hinsicht habe ich das halt tatsächlich sehr kritisiert, aber zu meinem eigenen Vorteil dann genutzt irgendwie. @(.)@“ (P 243-244)

„weil ich auch relativ gleich aufgewachsen bin mit diesen Mitschülern“ *(P 185-186)*

Dass sie keinerlei Differenzerfahrungen im Schulsport gesammelt hat, führt Frau P. unter anderem auf die bereits thematisierte Tatsache zurück, dass sie „relativ gleich aufgewachsen“ (P 185) ist wie ihre Mitschüler:innen. In dem Zusammenhang berichtet sie jedoch

exemplarisch von einer Schülerin einer anderen Klasse, die aufgrund des Tragens eines Kopftuches nicht am Schwimmunterricht teilnahm. Im Verständnis von Frau P. habe sie den Ausschluss „auch selber irgendwo voll(zogen), weil sie eben nicht schwimmen möchte“ (P 190-191). Auch die Partizipation am restlichen Sportunterricht sei für die Schülerin schwierig gewesen, so rekonstruiert Frau P., „weil mit Kopftuch sind ja bestimmte Übungen einfach nicht möglich. Also es ist ja ein Gefahren- ein Potential für Gefahr oder daran, dass man hängen bleibt oder so“ (P 202-204). Eine Exklusion vom Sportunterricht wertet sie kritisch, da er in ihrem Verständnis „ja eigentlich ein Unterricht [ist], wo Kinder die Möglichkeit haben sich zu vereinen und gemeinsam zu arbeiten, was in anderen Fächern nicht so ist“ (P 195-196).

Als Ansatz zur Lösung der Situation gibt Frau P. auf Nachfrage an, es hätte ein Kompromiss gefunden werden müssen. Etwa ein Neoprenanzug, eine spezielle Sporthaube oder weitere Kleidung führt sie in dem Zusammenhang als Optionen auf, „und damit wäre ja eigentlich schon ein großer Teil des Problems gelöst. Also dann hätte- könnte das Kind trotzdem teilnehmen“ (P 213-215).

„Also liegt auch daran, dass Sport ja halt gar nicht so dieses- es war nicht so präsent in der Schule“ *(P 87-88)*

Neben dem obigen Begründungsansatz für das Ausbleiben von Differenzerfahrungen im Sportunterricht bezieht sich Frau P. im Anschluss an ihre Rekonstruktion zur Inszenierung des Ramadans zur Nicht-Teilnahme am Triathlon auch auf den Stellenwert des Sports im Fächerkanon. Indem sie formuliert: „Also liegt auch daran, dass Sport ja halt gar nicht so dieses- es war nicht so präsent in der Schule“ (P 87-88) attestiert sie ihm die biographische Rolle des Nebenfachs.

6.3.2.3 Identifikation der dominanten Prozessstruktur

Auch im Fall Frau P. erweist sich die Identifikation einer dominanten Prozessstruktur als eindeutig, indem die Muster der Fallkurve innerhalb der einzelnen Sinneinheiten dominieren. Zwar offenbart sich mit Blick auf die Narration zum Schulsport, explizit die Ausrede zur Nicht-Teilnahme am Triathlon, ein biographisches Handlungsmuster, dieses kann sich jedoch im Gesamtzusammenhang der Narration nicht behaupten. Grundlegend kann Frau P. ein

erhöhtes Fallkurvenpotential attestiert werden, wobei sich ihr ‘Migrationshintergrund‘ sowie die migrantische Markierung ihres Namens als dominante Verlaufskurvenprozessoren identifizieren lassen. Als Verlaufskurvendritte fungieren innerhalb ihrer biographischen Rekonstruktionen vor allem ihre Lehrkräfte und Eltern, wobei erstere zu einem negativen und zweitere zu einem positiven Verlauf beitragen.

6.3.3 Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Nachdem vorangehend die biographischen Rekonstruktionen von Frau P. zu sowohl der generellen Schulzeit als auch explizit zum Schulsport vorgestellt werden konnten, soll nachfolgend der Blick auf die innerhalb dieser aufgerufenen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen und die Art ihrer Bearbeitung gerichtet werden. Ähnlich wie im vorangehenden Fall rekonstruiert Frau P. innerhalb ihrer Narration unterschiedlichste Ordnungen, einerseits an sie gerichtete sowie durch sie formulierte Anrufungen, andererseits Selbstidentifikationen. Dabei handelt es sich um sowohl natio-ethno-kulturell codierte sowie uncodierte Ordnungen der Differenz und Zugehörigkeit. Zur Übersicht werden sie in der nachfolgenden Tabelle 4 gelistet.

Tabelle 4: Frau P. – Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration

NR.	ZEILE(N)	DIFFERENZ- /ZUGEHÖRIGKEITSORDNUNG
1	8-9, 23-24, 132-133, 162, 504-509	Förderbedürftige Schülerin
2	12, 108, 142, 513-514	Person mit Migrationshintergrund
3	51	Nie Sportunterricht-Begeisterte
4	56	Mädchen
5	58-59	Kleines Mädchen
6	70, 369	Muslima/Muslime
7	94	pubertär
8	116-118	Verantwortliche für Geschehen in der Türkei
9	121	Islam
10	164-165	Leistungsstark, fähig
11	306	Orientalischer Migrationshintergrund

12	309	Franzose
13	384	gläubig
14	536	mehrsprachig
15	561	Minderwertiger Status

Im Fall Frau P. fügt es sich, dass die innerhalb ihrer Narration als erste aufgerufene Kategorisierung zugleich die wohl häufigste und biographisch bedeutendste darstellt. Es handelt sich um die Anrufung und Hervorbringung als *'förderbedürftige Schülerin'* (Nr. 1). Frau P. bringt diese maßgeblich mit der migrantischen Markierung ihres Namens sowie in Hinblick auf die weiterführende Schule direkt mit ihrem 'Migrationshintergrund' in Verbindung, sodass sich eine der Kategorisierung zugrundeliegenden migrantischen Markierung offenbart. Die Ordnung selbst bearbeitet Frau P. entsprechend bewusst, positioniert sich ihr jedoch kontrahegemonial gegenüber. Im Sinne Ivanovas (2020) kann entsprechendes Verhalten aus rekonstruierender Perspektive als offensive Gegenstrategie identifiziert werden, indem Frau P. sich von der ihr begegneten VerAnderung aktiv abgrenzt, sie verweigert und stattdessen neue Vergleichsdimensionen etabliert. Hierbei der Reihe nach, präsentiert sich die aktive Abgrenzung und Verweigerung gegenüber der an sie gerichteten Zuschreibung bereits innerhalb der ersten Sätze ihres Eingangsmonologs: „Ich weiß ehrlich gesagt bis heute nicht so ganz, warum. Weil, ich hatte nie Defizite oder so" (P 9-10). Von da an zeigt sich ihre Ablehnung demgegenüber repetierend, was für das Ausmaß ihrer biographischen Bedeutung spricht.

Bevor der Aspekt der Vergleichsdimensionen eingehender thematisiert werden kann, gilt es die durch Frau P. gezogene Verbindung zwischen der ihr attestierten Förderbedürftigkeit zur Zugehörigkeitsordnung des *'Migrationshintergrunds'* (Nr. 2) zu zentrieren. Diese formuliert sie ebenfalls bereits einleitend, indem sie angibt, aufgrund der separaten Beschulung in der Förderklasse das erste Mal auf ihren 'Migrationshintergrund' aufmerksam gemacht worden zu sein. Frau P. zeigt sich hierbei der Ordnung gegenüber bewusst und strukturbestätigend, indem sie sie mit Blick auf die Migrationserfahrungen ihrer Eltern für sich selbst annimmt. Die rekonstruierte Erfahrung zur separaten Beschulung an sowohl Grundschule als auch dem Gymnasium, als Resultat der Positionierung als 'förderbedürftige Schülerin' (Nr. 1), kann im Verständnis Mecherils (2003) als Rassismuserfahrung, bzw. rassistische Degradierung

identifiziert werden, da 1) sie als natio-ethno-kulturell Andere inszeniert, 2) ein Ausschluss vollzogen und 3) von defizitärem Charakter ist. Zwar zeigt sich Frau P. bereits im Kontext dieser Narration der dem Ansatz zugrundeliegenden, unterstützenden Intention der Maßnahme bewusst, begegnet ihr dennoch mit zugleich Kritik und Unverständnis.

Damit zieht sich der Strang zurück zu der vorangehend erwähnten offensiven Gegenstrategie in Form einer Etablierung von Vergleichsdimensionen. Diese vollzieht Frau P. innerhalb ihrer Narration einerseits mit Bezug zu anderen Schulfächern: „Ich hatte immer 'ne Matheschwäche" (P 504-505) sowie andererseits zu anderen Mitschüler:innen: „bis heute korrigiere ich Hausarbeiten und irgendwelche Abgaben von meinen Freunden die halt zum Beispiel Muttersprachler Deutsch sind [...] die aber selber viele Sprachdefizite haben" (P 164-168). Beide Vergleiche nutzt sie innerhalb ihrer Narration um – wie bereits im Zuge der analytischen Abstraktion herausgearbeitet werden konnte – die sie als förderbedürftige Schülerin inszenierenden Maßnahmen als pauschalisierend sowie widersprüchlich hervorzubringen.

Auch im Fall Frau P. kann – wie exemplarisch an der vorangehenden Positionierung aufgezeigt – eine Hervorbringung als natio-ethno-kulturell Andere identifiziert werden. Dabei zeigt sie sich den Abgrenzungsprozessen bewusst, der Zugehörigkeitsordnung 'Migrationsandere' jedoch nicht, was erneut aufgrund der Exklusivität des Diskurses nicht überrascht.

Abseits dessen rekonstruiert Frau P. innerhalb ihres biographischen Narrativs die Zuschreibung einer Verantwortlichkeit für die Geschehnisse innerhalb der Türkei (Nr. 8): „Aber auch sonst, wenn zum Beispiel in irgendeinem Zusammenhang die Türkei erwähnt wurde oder so dann war es immer so –ok du wirst von allen angeguckt, als hättest du das jetzt verantwortet, dass da irgendwas passiert" (P 116-118). Anders als bei der unterstellten Förderbedürftigkeit bezieht sich Frau P. hierbei nicht nur auf die Schule, bzw. die dort agierenden Lehrkräfte, sondern bezieht über die Formulierung: „du wirst von allen angeguckt" (P 117) ebenfalls Ihre Mitschüler:innen als an den fremdpositionierenden Prozessen beteiligte Akteur:innen ein. Entsprechender Zuschreibung begegnet Frau P. aus heutiger Perspektive kritisch, erneut im Sinne einer offensiven Gegenstrategie. Ähnlich verhält es sich mit der ihr entgegen gebrachten Assoziierung mit dem Islam (Nr. 9), auf den sie innerhalb des Religionsunterrichts direkt angesprochen wurde. Ihre Kritik an der Zuschreibung offenbart sich in der Wertung „auch ein

bisschen blöd“ (P 123), die sie mit ihrem damaligen jungen Alter sowie geringer Berührungspunkte mit dem Islam legitimiert.

Neben der Schule, bzw. den Lehrkräften, attestiert Frau P. auch ihren Eltern im Zusammenhang der Differenzerfahrungen einen zentralen Stellenwert, jedoch in positivem Sinne, indem sie maßgeblich zur Reduzierung eines Andersseins beigetragen haben. Dabei offenbart sie eine integrative und assimilierende Haltung, indem sie der Anpassung an innerhalb der Mehrheitsgesellschaft bestehenden Mustern eine hohe schulbiographische Bedeutung beimisst. In dem Zusammenhang ruft Frau P. die natio-ethno-kulturell codierte Zugehörigkeitsordnung *‘Muslime‘* (Nr. 6) auf und offenbart dabei ein Verständnis dessen als heterogene Gruppierung, dessen Zugehörige sich in Hinblick auf die Art und das Ausmaß ihrer Praxis unterscheiden. Darüber hinaus präsentiert sie die Ordnung als eigenes Zugehörigkeitsverständnis, mit dem sowohl sie als auch ihre Familie sich identifiziert.

Zurück zu den Anpassungsbestreben von Frau P. und der Rolle der aufgerufenen Ordnung *‘Muslime‘* (Nr. 6), offenbart sie ein Verständnis dessen als Zugehörigkeitsordnung, der – je nach Ausmaß – das Potential zur Aufrufung eines komplexen Passungsverhältnisses innewohnt. Konkreter formuliert: Sofern die Praxis des Islams in einem Verhältnis betrieben wird, in dem es die/den betreffende:n Schüler:in von den anderen abgrenzt, z.B. durch Restriktionen hinsichtlich der Teilnahme an Klassenfahrten oder Partys, so Frau P., birgt es das Potential zum Ausschluss oder Diskriminierung, etwa in Form von Mobbing. Dabei gilt es gesondert hervorzuheben, dass sie nicht grundsätzlich den Islam und damit in Verbindung gebrachte Praxen kritisiert, sondern vielmehr eine Herausstellung der negativen Einflüsse auf einzelne Schüler:innen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft Deutschland intendiert. Mit Blick auf Ivanova (2020) kann ihr Umgang mit entsprechender Ordnung daher als bewusst sowie im Kontext der in ihrem biographischen Fall vorherrschenden gesellschaftlichen Umstände als systemhinterfragend bezeichnet werden.

Innerhalb dieser Ausführungen formuliert Frau P. ihre Position gegenüber den damit in Verbindung stehenden Verantwortungen, bzw. den sie tragenden Akteur:innen zugleich offensiv und direkt. Dabei referiert sie – wie bereits in der analytischen Abstraktion herausgestellt – einerseits auf die Eltern, andererseits auf Mitschüler:innen und Lehrkräfte. Zunächst die Eltern in den Blick nehmend konstatiert Frau P. einerseits: „Also ich glaube, wenn die Eltern da nicht

entgegenwirken, dass die eigenen Kinder als andersartig wahrgenommen werden, dann ist es auch schwierig das aufzufangen später“ (P 375-376). Bezogen auf sich selber gibt sie an: „[meine Eltern] haben immer gesagt: ‘Okay, wenn wir unser Kind jetzt auch anders behandeln, beziehungsweise ihm zeigen: ‘Du bist anders‘ - dann werden die anderen das auch machen‘“ (P 362-364). Dabei präsentiert sie sich zwar aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum Islam in einer Hinsicht als ‘Andere‘, was jedoch aufgrund des Verhaltens ihrer Eltern nicht explizit zur Schau gestellt wurde.

Im Gegensatz zur Rolle der Eltern präsentiert Frau P. die Mitschüler:innen innerhalb ihrer Narrationen zu Abgrenzungsprozessen auf Grundlage einer Zugehörigkeit zum Islam zwar als Akteur:innen, attestiert ihnen jedoch einen Freifahrtschein: „Und dann ist es auch nicht verwunderlich, dass Kinder andere Kinder so behandeln“ (P 378). Dabei zeigt sie sich einsichtig bezüglich dem Verhalten, in dem aus Position der Mehrheitsgesellschaft, Andersartigkeiten der Minderheiten gesondert herausgestellt werden, aus Gründen des Alters entsprechender Akteur:innen. Lehrkräften wiederum weist sie eine andere Position zu, eine die in der Lage ist, das eigene Verhalten zu reflektieren: „Aber das sollte trotzdem nicht so sein, dass Lehrer andere Kinder so behandeln, die sollten ja schon reflektiert sein“ (378-380).

Innerhalb ihrer weiteren Ausführung formuliert Frau P. die Wahrnehmung einer Unterscheidung zwischen einem *‘orientalischen Migrationshintergrund‘* (Nr. 11) und anderen. Dabei ruft sie die Ordnung eigenständig und bewusst im Zusammenhang zu ihr begegneten Stereotypen auf. Sie identifiziert sich selbst damit und agiert entsprechend systemkonform. Womit sie wiederum nicht übereinstimmt, ist die der Unterscheidung zugrundeliegenden einerseits pauschalisierenden und andererseits stigmatisierenden Einstellung. Dabei zeigt sie erneut eine offensive Gegenstrategie, die ebenfalls erneut mit der Etablierung einer Vergleichsdimension einhergeht:

> *„Ich meine so alles was eher im Osten liegt, weil da halt so n- ich weiß nicht was sie in dem Kopf in dem Moment assoziieren, aber wenn ich n‘ Papa hätte, der Franzose ist, dann würde das wahrscheinlich nicht so hinterfragt werden, […] und das ist ja eigentlich auch Migrationshintergrund“ (P 308-313).*

In dem Zusammenhang ruft Frau P. die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung *‘Franzose‘* (Nr. 12) auf und markiert sie als eine solche, die entgegen ihrer eigenen

Selbstidentifikation nicht mit Stereotypen konfrontiert ist, die mit einem ‘Migrationshintergrund‘ verbunden werden. Dabei hebt Frau P. ihre Kenntnis zur Begrifflichkeit gesondert hervor, indem sie den klarstellt: „und das ist ja eigentlich auch ein Migrationshintergrund“ (P 312-313). Im Zusammenhang der Ausführungen bezieht sich Frau P. auch auf unterschiedliche Sprachen als Vergleichsdimensionen. Hierbei kontrastiert sie europäische Sprachen, wie „Italienisch, Französisch, Englisch“ (P 325-326) gegenüber Türkisch, Arabisch und Kurdisch. Dabei markiert sie erstere als Vorteil, wohingegen zweitere mit Stereotypen über Defizite zur Sprachfähigkeit und darüber hinaus einhergehen. Interessant ist hierbei – und da bestätigt sich erneut die Offensivität ihrer Gegenstrategie – dass Frau P. entsprechende Stereotype im Anschluss auf sich selbst bezieht und damit die Intention zur Entwicklung einer neuen Repräsentation entsprechender Zugehörigkeitsordnung offenbart.

Anders als im vorangehenden Fall ruft Frau P. innerhalb ihrer Narrationen zum Schulsport unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen auf. Beginnend bei der ersten, hier greift sie auf geschlechtsbezogene Differenzkategorien zurück, präsentiert sie ihren Status als *‘Mädchen‘* (Nr. 4) als benachteiligendes Element im Sportunterricht und zugleich als einen der Gründe für ihre geringe Begeisterung diesbezüglich. In dem Zusammenhang kontrastiert sie ihre Lehrkräfte, indem sie dessen zumeist männliches Geschlecht explizit hervorhebt. Dabei bringt Frau P. die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht mit einer spezifischen Eigenschaft in Verbindung:

> *„weil ich hatte sehr oft männliche Sportlehrer, die dann auch auf diesen Leistungsdruck gedrillt waren. Also Hauptsache Leistung erbringen und da ist man als Mädchen häufig untergegangen […] und zumal ich auch ein sehr kleines Mädchen war“ (P 54-59).*

Neben dem Rückgriff auf ihre Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht präsentiert Frau P. sich obig auch als *‘kleines Mädchen‘* (Nr. 5), wobei sie ihre Körpergröße als eine sie benachteiligende Bedingung ihrer Existenz präsentiert.

Sie ruft darüber hinaus auch die Differenzordnung *‘Migrationshintergrund‘* (Nr. 2) auf und rekonstruiert in dem Zusammenhang die bereits innerhalb der analytischen Abstraktion thematisierte Problematik um die verpflichtende Teilnahme am Triathlon. Von gesonderter Bedeutung erweist sich dabei die von Frau P. formulierte Selbstidentifikation als *‘Muslima‘* (Nr. 6),

indem sie diese, bzw. vielmehr die damit in Verbindung stehende Praxis des Ramadans, als Ausrede für die Unmöglichkeit einer Teilnahme verwendet. Entsprechendes Verhalten ist vor dem Hintergrund der bereits rekonstruierten Anpassungs- und Integrationsbestreben von Frau P. aus heutiger, rekonstruierender Perspektive mehr als interessant, indem es ihnen im Grunde sehr deutlich widerspricht. Die weitere Narration offenbart eine ähnliche Haltung zu jener rekonstruierten Zeit, zwar nicht bezogen auf grundsätzliche, einzelne potentiell als Andere hervorbringende Handlungen, sondern vielmehr gegenüber der Praxis des Ramadans, unter den Umständen der sommerlichen Hitze und der Notwendigkeit zur Konzentration auf die Schule. Dennoch präsentierte sich Frau P. gegenüber ihrer Sportlehrkraft als praktizierende Muslima und attestierte sich damit eine Zugehörigkeit, die als solche nicht der Realität entsprach. Auffällig ist, dass sie entsprechendes innerhalb ihrer retrospektiven Rekonstruktion als einzige positive Erfahrung hervorhebt, die sie innerhalb ihrer Schulbiographie erfahren hat. Es kann angenommen werden, dass es sich hierbei um eine der wenigen Erfahrungen handelt, innerhalb derer sie die Zugehörigkeit als Muslima nicht benachteiligte, sondern ihr stattdessen zu einem Vorteil und einem „positive[n] Erlebnis“ (P 62) verhalf.

Innerhalb ihrer Ausführungen diesbezüglich, und diese Information soll aufgrund des anvisierten intersektionalen Blicks ebenfalls Erwähnung finden, ruft Frau P. eine weitere Ordnung auf. Dieser kommt ein entscheidender Stellenwert innerhalb der schulbiographischen Rekonstruktionen zu, indem sie ihn maßgeblich für die Ablehnung der Teilnahme am Triathlon verantwortlich macht. Während Frau P. zunächst lediglich angibt: „Ich wollte mich doch nicht irgendwie so vor allen im, weiß nicht, Badeanzug zeigen“ (P 66-67), was grundsätzlich den Möglichkeitsspielraum für Begründungen offenlässt, ruft sie sich schließlich auf immanente Nachfrage als ‘pubertär‘ (Nr. 7) auf und bringt damit eine grundsätzliche Unzufriedenheit über ihren Körper in Verbindung.

Fazit

Frau P. rekonstruiert innerhalb ihrer biographischen Narration unterschiedlichste Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen sowie damit in ihrem Verständnis in Verbindung stehende Kategorisierungen und Zuschreibungen. Dabei zeigen sich der ‘Migrationshintergrund‘ sowie die Identifikation als ‘Muslima‘ als natio-ethno-kulturell codierte Ordnungen von Relevanz in

sowohl schul- als auch schulsportbezogenen Erfahrungen. Insbesondere den ‘Migrationshintergrund‘, bzw. ihre migrantische Markierung, macht Frau P. maßgeblich für die negativen Differenzerfahrungen ihrer Schulbiographie verantwortlich. Anders verhält es sich mit Blick auf die Erfahrungen zum Schulsport, innerhalb derer sich vielmehr die geschlechtsbezogene Zuordnung als ‘Mädchen‘ sowie die Kategorisierung als ‘kleines Mädchen‘ für sie von Relevanz erweist.

Frau P. reagiert auf die sie als Migrationsandere hervorbringenden Klassifikationen mit sowohl offensiver Gegen-, als auch individueller Aufstiegsstrategie. So zeigt sie sich einerseits aus heutiger Perspektive in aktivem Widerstand, indem sie sich durch die Teilnahme am Interview mit ihrer eigenen Verwobenheit innerhalb der gesellschaftlichen und rassistischen Strukturen auseinandersetzt, sich von einer ihr entgegengebrachten VerAnderung abgrenzt, neue Vergleichsdimensionen entwickelt und eine neue Repräsentation des Daseins als Person mit orientalischem Migrationshintergrund präsentiert. Andererseits zeigt sie eine integrative und assimilierende Haltung, sich äußernd in den Ausführungen zum Islam, der Handhabe ihrer Eltern damit sowie dem Negativbeispiel der ‘den-Anschluss-verpassenden‘ Mitschülerin.

6.4 Der Fall Frau R.

Das Interview mit Frau R. fand im Dezember 2021 in digitalem Format und unter der Verwendung von Kameras statt. Zum Zeitpunkt des Interview ist sie 25 Jahre alt. Frau R. identifiziert sich selbst als „Flüchtling“ (R 275). Sie wurde in Afghanistan geboren und floh im Grundschulalter mit ihren Eltern und ihren beiden Geschwistern, einer Schwester und einem Bruder, nach Deutschland. Deutsch spricht sie inzwischen fließend, lediglich kleinere grammatikalische Fehler werden in den nachfolgenden Sequenzen ersichtlich.

6.4.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung

Im Fall Frau R. gelang der Einstieg in die anvisierte Erzählphase problemlos. Nach Nennung des Stimulus reagiert sie zunächst mit einer kurzen Verständnisfrage zur inhaltlichen Ausrichtung: „Also Schulzeit noch in Deutschland oder meinst du in Heimat?“ (R 3). Im Anschluss daran beginnt sie ihren Erzählmonolog und ermöglicht dabei umfangreiche Einblicke in ihre

Erfahrungen zur Grundschulzeit in Afghanistan. Nach Rekapitulation dieser ersten Erfahrungen pausiert sie ihre Narration ein erstes Mal und kommuniziert: „Du kannst ruhig alles fragen“ (R 28). Nach erneuter Erzählaufforderung: „Wie ging es dann weiter mit deiner Schulzeit, du bist erst zur Grundschule gegangen und dann?“ (R 31-32) nimmt sie ihren Erzählmonolog schließlich erneut auf und führt ihre anfängliche Stehgreiferzählung fort. Nach weiterer umfänglicher Rekonstruktion markiert sie schließlich dessen Ende, indem sie angibt: „Und ja, genau. Jetzt kannst du mal Fragen stellen ich weiß nicht, was ich alles erzählen soll“ (R 84-85). Auch die darauffolgende erzählgenerierende Nachfrage zu der Zeit nach der Beendigung der Schule beantwortet Frau R. erneut mit viel Detail. Das weitere Gespräch charakterisiert sich durch zunächst immanente, dann exmanente und wiederum erneut immanente Nachfragen, bis das Erzählpotential gänzlich erschöpft ist. Schließlich beendet die Interviewerin das Gespräch durch die Formulierung eines Dankes sowie einer Wertschätzung über das Teilen der Erfahrungen. Die Biographietragende reagiert darauf mit: „Gerne. Ich hoffe, dass ich dir helfen konnte“ (R 399).

Die Erzählhaltung von Frau R. charakterisiert sich maßgeblich durch eine selbstbewusste und selbstbestimmte Haltung, die vor allem innerhalb ihrer Narrationen zu erlebten Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen und Rassismuserfahrungen deutlich wird.

6.4.2 Fallrekonstruktion Frau R.

6.4.2.1 Biographische Rekonstruktion zur generellen Schulzeit

„da mussten wir da Afghanistan verlassen“ *(R 34)*

Bevor ein Blick auf die schul- und schulsportbiographische Narrationen von Frau R. gerichtet werden kann, sollen nachfolgend zunächst die Ausführungen zu der von ihr erfahrenen Flucht aus ihrem Geburtsland Afghanistan nach Deutschland zentriert werden. Die Biographietragende selbst involviert entsprechende Informationen innerhalb ihres Erzählmonologs zur Schulzeit, was auf den Erzählstimulus zurückzuführen ist, der ebenjene Informationen nicht gesondert erfragt. Die nachfolgende, separate Skizzierung soll jedoch zu einem besseren Verständnis der Narrationen beitragen.

Als Frau R. im Grundschulalter war, konkreter benennt sie diesen Zeitpunkt im Rahmen des Gesprächs nicht, sah sich ihre Familie aufgrund der sich verändernden politischen Lage in Afghanistan dazu gezwungen, das Land zu verlassen: „Wir waren ja eigentlich im Heimat. Die Lage hat sich da geändert, da mussten wir da Afghanistan verlassen“ (R 33-34). Die Flucht erstreckte sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren und involvierte fünf unterschiedliche Länder. Der erste Anlaufpunkt war <A-Land>, in dem sie „ein paar Jahre“ (R 60) verbrachten, „um Geld zusammen zu kriegen und so weiter“ (R 60-61). Irgendwann sei auch dort die Lage „nicht so gut“ (R 58) gewesen: „Da mussten wir irgendwie weiter gehen“ (R 58-59), rekonstruiert sie. Als Zeitraum für die weitere Flucht über <B-Land> und <C-Land> bis zur Ankunft in Deutschland in <Jahr> gibt Frau R. „ungefähr acht Monate“ (R 63) an. Mehr Informationen über diesen Zeitabschnitt bleiben innerhalb der Narrationen aus.

„die Schule war ganz anders als hier“ *(R 12)*

Nachdem die Flucht von Frau R. und ihrer Familie vorangehend kurz skizziert werden konnte, soll nachfolgend der Fokus auf ihre Rekonstruktionen zur Schulzeit gelegt werden. Indem Frau R. zum Zeitpunkt ihrer Flucht bereits im Schulalter war, zeichnen sich diese entsprechend durch die Umstände der Flucht sowie durch die Charakteristika unterschiedlicher Schulsysteme aus. Zum Start ihres Narratives, nach Klärung der obig thematisierten Konkretisierungsfrage – greift Frau R. auf die innerhalb des Stimulus suggerierte zeitliche Strukturierung zurück und beginnt ihre Rekonstruktion mit der Beschreibung eines Tests, der noch vor der Einschulung durchgeführt wurde. Dabei zieht sie einen ersten Vergleich zum deutschen Schulsystem, indem sie angibt: „was hier auch gemacht wird, bevor- bevor man eigentlich zur Schule geht“ (R 6-7). Mit Blick auf die daran anschließende Grundschulzeit setzt sie ihre Narration im Stil eines Vergleiches zwischen den Erfahrungen aus der Schulzeit in Afghanistan und dem deutschen Schulsystem fort und gibt bilanzierend zu verstehen: „und die Schule war ganz anders als hier“ (R 12). Neben der dort erfolgten monoedukativen Beschulung sowie dem verpflichtenden Tragen einer Schuluniform hebt Frau R. auch das Schulgebäude gesondert hervor. Es hätte lediglich einen Eingang gegeben, der durch eine Person bewacht wurde, „die eigentlich die ganze Zeit da war und [...] immer aufgepasst [hat], wer rausgeht, wer reinkommt“ (R 14-15).

Diese ersten Informationen zur Schulzeit rekapituliert Frau R. zunächst sachlich, entsprechend wert- und emotionsfrei. Indem die Darstellung sich an den institutionellen Vorgaben von einerseits der Grundschule in Afghanistan sowie andererseits der Haupt- und berufsbildenden Schule in Deutschland orientieren, kann für diese erste Sequenz die Prozessstruktur des Institutionellen Ablaufmusters identifiziert werden.

„Dann durften wir da die Schule besuchen […] wenn wir Glück hatten“ *(R 43)*

Im Rahmen ihrer weiteren Erzählung zur Grundschulzeit zentriert Frau R. ihre Flucht nach Deutschland ein erstes Mal und dort – und von da an – immer in Zusammenhang zu ihren schulbezogenen Erfahrungen. Zunächst den Schulbesuch in <Land 1>, hebt sie in Hinblick auf dessen Schwierigkeiten gesondert hervor: „als Ausländer hatten wir viele Nachteile“ (R 37). Einerseits hätten Papiere gefehlt, „da mussten wir das erstmal besorgen“ (R 36-37), andererseits sei der Besuch staatlicher Schulen in <Land 1> zunächst den ‘normalen Bürgern‘ vorbehalten. Sie hätten daher warten müssen, „bis normale Bürger da eingeschult sind oder wenn da Plätze frei waren, dann durften wir da die Schule besuchen und wenn wir Glück hatten. @(.)@“ (R 42-43). Darüber hinaus hätten sie „erstmal extra was bezahlen [müssen] für die normale, staatliche Schule, was eigentlich umsonst für alle anderen“ (R 38-39) war.

Nachdem sie schließlich die Schule dort für „eine Weile“ (R 45) besuchen konnten, führt Frau R. ihre Rekonstruktion fort, habe sich ein erneuter Umbruch ihrer Schulbiographie ereignet:

> *„Und äh genau äh. Das war erst mal eine Weile so, dann die haben irgendwie die Preise für Kinder, zum Beispiel sozusagen Ausländer, äh für die Schule erhöht und dann konnten wir nicht mehr eine Weile zur Schule gehen“ (R 45-47).*

Die Erhöhung der Schulgebühr habe für sie und ihre beiden Geschwister schließlich in Hausunterricht resultiert. Dieser erfolgte einerseits durch ihre ältere Schwester, die zum besagten Zeitpunkt in der achten Klasse war und ihnen daher „zuhause geholfen und Mathe beigebracht“ (R 49) hatte. Andererseits habe ihr Vater sie „mit seinem Wissen vom Koran“ (R 50) unterrichtet, das ginge „eher Richtung Religionsunterricht“ (R 51). Auffällig ist, dass obgleich Frau R. zur rekonstruierten Zeit noch sehr jung war, ihre Narrationen zu Teilen sehr detailliert erfolgen. Nicht ersichtlich verbleibt bis zum Ende, ob es sich hierbei um ihre eigenen

Erfahrungsaufschichtungen handelt, oder ob diese durch Gespräche mit z.B. der Familie, nachträglich erzeugt wurden.

Dem weiteren zeitlichen Verlauf ihrer Schulbiographie folgend, fährt Frau R. mit der Beschreibung einer 'Institution für Afghan:innen' – noch immer in <Land 1> – fort, die zwar „keine offizielle- nicht so eine richtige Schule" (R 56) war, sie dort dennoch „auch ein bisschen gelernt" (R 56) haben: „Und da haben wir etwa Englisch gelernt und äh ja, bisschen Mathe und so weiter" (R 57). Zwar seien sie auch hier zu einer Zahlung verpflichtet gewesen, erzählt sie weiter, „aber der Preis war nicht so hoch wie zum Beispiel bei staatlichen Schulen in <Land 1> für uns, für diesen bestimmten Zeitraum" (R 54-55). Es folgt schließlich die Rekonstruktion eines weiteren Umbruchs, dessen Auswirkungen sich nun nicht nur auf ihre Schul- sondern ihre gesamte Biographie beziehen: „Dann haben wir irgendwie gesehen, dass die Lage nicht so gut ist. Da mussten wir irgendwie weiter gehen dann" (R 58-59). Von einem Schulbesuch während der weiteren Flucht berichtet Frau R. nicht, weshalb anzunehmen ist, dass während dieser Zeit keiner stattfand.

Nachdem vorangehend das institutionelle Ablaufmuster als Prozessstruktur identifiziert werden konnte, kann für die Rekonstruktionen zur Schulzeit während der Flucht zweifelsfrei die Fallkurve als solche bestimmt werden. Diese Entscheidung basiert maßgeblich auf der Präsentation ihrer selbst als ausgeliefertes Subjekt, einerseits in ihrer Rolle als Kind, andererseits aufgrund der Bedingungen der Flucht. Beide Aspekte führen zu einer Einschränkung ihres Möglichkeitsspielraums, indem unter anderem ein Schulbesuch zeitweise nicht zu realisieren war.

„da war es am Anfang sehr schwer für uns" *(R 67)*

Den Start in der achten Klasse einer Hauptschule in Deutschland bewertet Frau R. rückblickend als „sehr schwer für uns" (R 67), dabei bezieht sie sich auf sich selbst, ihre Geschwister sowie einen anderen Afghanen an ihrer Schule. Dass diese erste Zeit für sie so schwierig war, führt sie maßgeblich auf ihre nicht vorhandenen Deutschkenntnisse zurück. In dem Zusammenhang ein erstes Mal und von da an mehrfach wiederholend, kritisiert Frau R. die geringe Unterstützung, die sie nach ihrer Ankunft in Deutschland, vor allem im Kontext Schule, erhalten haben:

> *„Wir hatten zum Beispiel keinen Sprachkurs erst mal gehabt. […] Wir waren alle vier in der Schule und da waren eigentlich nur die Leute, die da aufgewachsen waren, deutsche Kinder, die alle perfekt die Sprache konnten. Und wir haben nicht mal so einen Deutschkurs gehabt und so. Dann mussten wir irgendwie selbst klarkommen. Früher gab es nicht so viele äh Kurse wie jetzt, also jetzt haben viele sozusagen den Luxus hier, weil die kriegen immer einen Sprachkurs extra. Wir hatten das nicht damals" (R 65-73).*

Frau R. misst den nicht vorhandenen Sprachkursen retrospektiv eine hohe schulbiographische Relevanz bei, indem sie das Erlernen und die Fähigkeit der deutschen Sprache als zentrale Aufgabe für das Zurecht- und Vorankommen im Kontext Schule markiert: „Und ja, das war eine Weile sehr schwer und dann musste man irgendwie die Sprache erstmal lernen" (R 75-76). Dies sei ihnen schließlich „im Laufe der Zeit in der Schule durch Lernen, Fernseher und so weiter" (R 76-77) gelungen.

Nur wenig später im Gespräch kommt Frau R. erneut auf ihren Wunsch nach Unterstützung in Form eines Sprachkurses zurück und hebt in dem Zusammenhang einmal mehr dessen schulbiographische Relevanz hervor: „wenn wir mehr zum Beispiel Sprachkurse extra bekommen hätten. Dann konnten wir irgendwie besser in der Schule klarkommen oder mit diesem Papierkram" (R 156-157). Als 'Papierkram' verweist sie exemplarisch auf Nachhilfeanträge und dessen Prozedere, und markiert entsprechendes als Herausforderung für Personen, die damit nicht vertraut sind. Auch in dem Zusammenhang kommt sie erneut auf den Wunsch nach Unterstützung zurück:

> *„B: […] Also diese Unterstützung hat uns wirklich gefehlt. Aber irgendwann haben wir das selbst rausgefunden, aber im Laufe der Zeit.*
>
> *I: Okay.*
>
> *B: Ja, das hat viel Zeit gekostet, aber-" (R 161-164)*

Erschwert wurde ihre schulische Entwicklung darüber hinaus, so rekonstruiert Frau R. rückblickend, aufgrund fehlender Ausweispapiere. Als Resultat hätten sie weder Internet- noch Handyverträge abschließen können, weshalb die Einrichtung eines Internetzugangs in ihrem Zuhause schlussendlich „fast ein Jahr" (R 80) gedauert habe. Auch dessen schulbiographische Relevanz hebt Frau R. gesondert hervor, indem sie formuliert: „und dann konnten wir Internetzugang haben. Und dann zum Lernen konnten wir irgendwie besser uns entwickeln sozusagen und uns informieren" (R 82-84).

Bereits innerhalb dieser ersten Ausführungen zur Ankunft in Deutschland und zu dessen anfänglich schwierigen Umständen für Frau R. und ihre Geschwister dokumentiert sich eine hohe Relevanzbeimessung hinsichtlich ihrer schulischen Entwicklung. Dies mag zu Teilen auf den Erzählstimulus und der generellen Zentrierung schulbiographischer Erfahrungen im Gespräch zurückzuführen sein, dennoch kann dem artikulierten Wunsch nach Unterstützung ein Ehrgeiz und eine Zielstrebigkeit entnommen werden, die sich auch innerhalb der weiteren Narrationen fortsetzten. Ebendiese erschweren auch die Identifikation einer Prozessstruktur für diese und viele weitere Sinneinheiten maßgeblich, indem Frau R. zwar einerseits auf die schwierigen, auf sie einwirkenden Bedingungen referiert, sich jedoch andererseits nicht als Getriebene präsentiert, sondern stattdessen im Sinne einer selbstbewussten sowie selbstbestimmten Art angibt: „Dann mussten wir irgendwie selbst klarkommen“ (R 71). Auch präsentiert sie sich innerhalb ihrer Narration frequentiert als ein auf die sie einschränkenden Bedingungen aktiv reagierendes Subjekt, etwa in der Beschreibung des Lernens der deutschen Sprache als: „Dann haben wir das im Laufe der Zeit [...] gelernt“ (R 76-77), oder wenig später im Gespräch die Problematik um das Papierkram-Prozedere thematisierend: „irgendwann haben wir das selbst rausgefunden“ (R 162).

Nach eingehender Abwägung können in der vorliegenden Sinneinheit trotz dessen die Strukturen der Fallkurve als dominant verzeichnet werden, indem Frau R. sich ihnen zwar als aktives und auch widerständiges Subjekt gegenüberstellt, sie dennoch als ihren Möglichkeitsspielraum einschränkende Bedingungen präsentiert. Dabei kann ihr in Hinblick auf diese anfänglichen Narrationen ein erhöhtes Fallkurvenpotential attestiert werden, indem sich ihr Status als Geflüchtete, die mangelnden Sprachkenntnisse sowie die ausbleibenden Sprachlernangebote als Verlaufskurvenprozessoren offenbaren.

„Dann habe ich gedacht, so geht es nicht weiter, dann äh geh ich lieber weiter zu Schule“ *(R 108-109)*

Die Hauptschule, führt Frau R. ihre Narration nach einer erneuten Erzählaufforderung fort, haben sie und ihre Geschwister mit einem erweiterten Hauptschulabschluss abgeschlossen. Im Anschluss habe sie zunächst das Ziel einer Ausbildung verfolgt – „wollte ich direkt danach Ausbildung machen“ (R 100) – und sich entsprechend auf unterschiedliche

Ausbildungsplätze beworben. Dies sei in Gänze erfolglos gewesen, was Frau R. wie folgt präsentiert: „Entschuldigung, dass ich das so sage, aber ich habe mich so oft beworben. Viele von denen, also ich habe Absagen bekommen“ (R 100-101). Rückblickend vermutet Frau R., dass dies an ihrem bis dato erst dreijährigen Aufenthalt in Deutschland gelegen habe: „Vielleicht haben die- die Leute gedacht: ‚Ja die können nicht mal die Sprache so gut und sie sind so nur erst seit drei Jahren hier‘. Vielleicht habe ich deswegen nicht so eine Zusage gegeben […] für einen Ausbildungsplatz oder so“ (R 103-108). Innerhalb der Spekulation dokumentiert sich erneut, wenn auch implizit, die Markierung der Sprachfähigkeit als von zentraler biographischer Bedeutung.

Als Reaktion auf die vielen Absagen, so führt Frau R. ihre Narration fort, habe sie schließlich entschieden, weiterhin zur Schule zu gehen und sich entsprechend für einen Platz an einem beruflichen Gymnasium beworben – „und da wurde ich angenommen“ (R 110). Die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch entgegen der Anraten ihrer Lehrkräfte kann einerseits als Wandlungsprozess, eine sich innerhalb Frau R.s Innenwelt vollziehende Veränderung der Perspektive, bzw. aufgrund seines intentionalen Prinzips zugleich als Biographisches Handlungsmuster verstanden werden.

Die Zeit am Gymnasium wertet Frau R. rückblickend als „richtig schwer und total anders“ (Z 112). So hätte sie in der zehnten Klasse „immer Einsen und Zweien geschrieben und da auf Gymnasium immer Vieren geschrieben. […] Manchmal Fünfen“ (R 113-116). Auch hier dokumentiert sich die bereits thematisierte Zielstrebigkeit erneut, indem Frau R. die elfte Klasse retrospektiv bilanziert als: „Das war schwierig, aber nicht unmöglich“ (R 117). Die Abiturklausuren habe sie schlussendlich „eigentlich ziemlich gut bestanden“ (R 121), nur wie es danach weitergehen sollte, hätte sie erst einmal noch nicht gewusst. Letztendlich, so führt sie ihre Rekonstruktion fort, habe sie zunächst ein Jahr gearbeitet und sich im Anschluss für ein Studium entschieden, welches sie zum Zeitpunkt des Gesprächs aktiv verfolgt. Rückblickend bilanziert sie ihre Schulzeit als „nicht unbedingt äh das Beste- also die beste Erfahrung für uns alle“ (R 259).

„Die Unterstützung war nicht da“ *(R 132)*

Auf die erste exmanente Nachfrage zum Einfluss des ‘Migrationshintergrunds‘ auf ihre Schulbiographie reagiert Frau R. prompt mit: „‘Ähm, das hat natürlich selbstverständlich einen Unterschied gemacht, […] in manchen Situationen braucht man mehr Hilfe, sozusagen mehr Unterstützung“ (R 128-130). Dabei hebt sie erneut hervor: „Die war manchmal nicht da“ (R 130) und schließlich noch einmal bestärkend: „Die Unterstützung war nicht da“ (R 132). In dem Zusammenhang stellt Frau R. Überlegungen an, woran dies gelegen haben könnte und bringt den ländlichen Charakter ihres Wohnorts ins Spiel: „Vielleicht da wo wir waren, die Stadt war jetzt nicht klein und wir waren erst mal in einem Dorf“ (R 132-133) und wenig später:

> *„B: […] Die Stadt war auf jeden Fall klein und zum Beispiel eine Freundin von mir, die in <Großstadt> gewohnt hatte. Sie hat sehr viel andere- vieles Anderes erlebt und sie hatte viel Unterstützung bekommen.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Also ich glaube das lag daran“ (R 167-171)*

„Die haben gesagt: ‚Das schafft ihr nicht, ihr sollt das nicht weiter machen, ihr sollt arbeiten gehen‘“ *(R 146-147)*

Im Zusammenhang ihrer Ausführungen zur mangelnden Unterstützung während der Schulzeit kommt Frau R. auf unterschiedliche Lehrkräfte zu sprechen. Dabei hebt sie eine besonders positiv hervor, andere wiederum seien „gemein“ (R 139) gewesen. Als „Engel“ (R 135) deklariert sie den Klassenlehrer ihre Bruders, „der war für uns wirklich da“ (R 138). Im Gegensatz dazu hätten andere Lehrkräfte sie nicht unterstützt, sondern stattdessen „immer gesagt: ‚Ja das schafft ihr nicht.‘“ (R 145). Hierbei bezieht sie sich erneut auf die Entscheidung zur Bewerbung um einen Ausbildungsplatz nach der zehnten Klasse, fügt jedoch nun hinzu, dass ihr diese durch unterschiedliche Lehrkräfte empfohlen wurde:

> *„Die haben gesagt: ‚Das schafft ihr nicht, ihr sollt das nicht weiter machen, ihr sollt arbeiten gehen.‘ -und so. Dann ich so: ‚Wie sollen wir arbeiten gehen, wenn wir uns zum Beispiel für Ausbildung bewerben, aber keine Zusagen bekommen?‘ Und äh: ‚Wenn wir auch nicht weiterhin zur Schule gehen, was sollen wir denn bitteschön machen?‘ Die sagen, dass wir zum Beispiel nach der achten, neunten direkt so arbeiten und Ausbildung machen, und so weiter“ (R 146-151).*

Anders als zuvor attestiert Frau R. ihren Lehrkräften innerhalb der obigen Sequenz nun einen wesentlichen Beitrag zu der Entscheidung einer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz. Dabei dokumentiert sich ein Unverständnis ihrerseits gegenüber der Haltung und den Aussagen jener Lehrkräfte sowie erneut die Kritik bezüglich mangelnder Unterstützung. Diese präsentiert sie nicht nur aus heutiger, rekonstruierender Perspektive, sondern zugleich aus damaliger, indem sie ihre Reaktion auf die Anraten der Lehrkräfte ihrer Rekonstruktion beifügt. Innerhalb dieser präsentiert sie sich erneut als selbstbewusste und selbstbestimmte Person, zugleich in ihrer Rolle als Schülerin, als auch als retrospektiv Rekonstruierende.

„die Schuld hat mein Bruder bekommen, und wir eigentlich“ *(R 286-287)*

Auf exmanente Nachfrage rekonstruiert Frau R. schließlich unterschiedliche Differenzerfahrungen, die sie auf das Verhalten unterschiedlicher Mitschüler:innen, als auch Lehrkräfte zurückführt. Ausgehend vom erneuten Wunsch nach mehr Unterstützung, in diesem Fall in Form einer Vertrauenslehrkraft, an die sie sich im Falle einer ungerechten Behandlung hätte wenden können, leitet Frau R. zur Erzählung von einer Schlägerei über, in die ihr Bruder verwickelt war: „Äh in der Schule, ganz am Anfang, gab es mal so ein Stress. Wir waren Flüchtlinge. Und dann natürlich Einige- also total gegen Flüchtlinge und die haben einfach so Streit gemacht und dann mein Bruder war in dieser Schlägerei entwickelt“ (R 274-277). Dass sie zu dieser Zeit erst seit wenigen Monaten in Deutschland waren, hebt Frau R. gesondert hervor. Einerseits, um das Verhalten ihres Bruders zu legitimieren: „Und wenn jemand da vielleicht nach paar Monaten da ist, ein Streit stattfindet und natürlich steht man da einfach nicht und lässt sich einfach von Anderen verprügeln. Sondern man verteidigt sich natürlich“ (R 280-282). Andererseits markiert sie die Reaktion der Schulleitung auf ebenjene Schlägerei als sehr kritisch, unter anderem, weil sie in ihrem Verständnis ungeeignet auf die bestehende Sprachbarriere reagierte:

> *„B: […] Sie hat einfach versucht die ganze Zeit mit den anderen Kindern Frieden einfach haben, aber alles die Schuld hat mein Bruder bekommen und wir eigentlich. Und äh sie hat nicht mal versucht uns zu verstehen oder zu fragen, woran es wirklich lag, obwohl wir zum Beispiel die Sprache damals noch nicht kannten. Also, wir waren richtig neu da, also es waren nur ein paar Monate. Aber sie konnte mindestens so eine Dolmetscher oder jemanden holen und fragen, worum es ging, und warum gab es überhaupt so einen Streit. Sie*

hat nur die ganze Zeit gesagt: ‚Ne, du hättest nicht zuhauen müssen'. Also wir haben das nicht so richtig verstanden aber, weißt du mit Fingerzeichen und also Händen und Füßen

I: */Mhm.*

B: */versucht man zu zeigen" (R 285-295).*

Dass die Schulleitung „nicht mal versucht" (R 287) habe, sie, bzw. ihre Perspektive auf die Schlägerei und das Verhalten ihres Bruders zu verstehen, sei es aufgrund der Sprachprobleme oder nicht, wertet Frau R. schließlich explizit als Diskriminierung: „Vielleicht liegt das wirklich an der Sprache, aber diese sozusagen Diskriminierung ist da gewesen, so ganz deutlich" (R 296-297). Im Anschluss nimmt sie erneut eine das Verhalten ihres Bruders verteidigende Haltung ein: „So, was hatte er sonst machen können, wenn andere einfach zu ihm kommen und einfach mit Schlägerei anfangen? Da kann- da muss man sich verteidigen, das ist selbstverständlich" (R 302-304).

Auch innerhalb dieser Aussage dokumentiert sich erneut die bereits herausgestellte, selbstbestimmte Haltung Frau R.s, hier im retrospektiven Blick auf die Erfahrungen. Entsprechend erweist sich auch hier die Identifikation der Prozessstruktur erneut als nicht idealtypisch, indem die auf sie einwirkenden Bedingungen sie zwar wiederholt in eine Fallkurve zwingen, entgegen derer sie sich jedoch sowohl innerhalb der Rekonstruktion, als auch in heutiger retrospektiver Perspektive wehrt.

Auffällig ist, dass Frau R. innerhalb ihrer biographischen Narration – und dieses Phänomen zeigt sich in der obigen Sequenz zum Verhalten der Lehrkraft sehr deutlich – stets von ‘wir' und nur sehr selten von sich alleine spricht. Es ist anzunehmen, dass sie und ihre Geschwister, in einer der Sequenzen auch der andere Afghane an ihrer Schule, der schwierigen Situation an der neuen Schule als Gruppe, als Kollektiv, begegneten, vermutlich einerseits aufgrund der möglichen Verständigung untereinander, andererseits aufgrund der gemeinsamen Erfahrungen im Gesamtzusammenhang. Am Beispiel der obigen Streitsituation ihres Bruders offenbart Frau R. mit dem Verweis auf das ‘wir' eine Involviertheit, unter anderem in der folgenden Aussage: „die Schuld hat mein Bruder bekommen und wir eigentlich" (R 286-287). Es ist anzunehmen, dass sie bei den Gesprächen mit der Schulleitung ebenfalls anwesend war, um ihren Bruder zu unterstützen.

„in der Schule hängt natürlich überall ‚Rassismus ist nicht erlaubt' usw., aber das ist nur ein Schild" *(R 311-314)*

Auf die in ihrem Verständnis fehlende Vertrauensperson innerhalb der Schule kommt Frau R. in der weiteren Narration ein zweites Mal zu sprechen. In dem Zusammenhang rekonstruiert sie eine weitere, negative Erfahrung, dieses Mal jedoch in direkter Verbindung zu ihr selbst:

> *„ich weiß es nicht, warum die Lehrerin etwas gegen mich hatte. Also, ich war sozusagen die einzige Ausländerin, die Anderen, die da waren, äh sind da aufgewachsen und äh geboren sind, die waren alle ganz gut dabei. Ich habe mich immer versucht zu melden usw., aber sie hat mir immer sehr wenige Punkte gegeben. Von 15 Punkten nur vier oder fünf Punkte gegeben, obwohl ich mich wirklich bemüht habe. Sie hat einfach kein Rücksicht genommen und es war manchmal total merkwürdig. Sie hat mich mal so angeschrien im Unterricht, einfach so ohne Grund und ich fand es überhaupt in Ordnung" (R 321-327).*

Dass Frau R. innerhalb der Sequenz zunächst ihren Status als „die einzige Ausländerin" (R 322) hervorhebt, gibt zu verstehen, dass sie diesen als Grund für das Verhalten ihrer Lehrkraft zumindest in Erwägung zieht. Darüber hinaus zieht sie einen Vergleich zu ihren Mitschüler:innen, einerseits auf Leistungs-, andererseits auf Ebene der Benotung. In Hinblick auf erstere offenbart sie innerhalb der Formulierung: „Sie hat einfach keine Rücksicht genommen" (R 325-326) zugleich implizit eine Förderbedürftigkeit sowie explizit eine Kritik an der ausbleibenden Rücksichtnahme demgegenüber. Nach immanenter Nachfrage führt Frau R. die Rekonstruktion schließlich detaillierter fort:

> *„B: Ähm, zum Beispiel, sie kam- sie kannte einen Bekannten von uns und sie kam extra zu mir und sie gibt mir zum Beispiel-. Erstmal haben wir uns kurz diskutiert über äh meine mündliche Beteiligung. Da habe ich gesagt: ‚Ich melde mich mehr als zum Beispiel der andere, aber wieso bekommt er mehr Punkte als ich?'. Sie sagt direkt: ‚Ich weiß, dass du Unterstützung bekommst. Eine bestimmte Person kümmert sich um euch.' Sie hat sich so extra über mich sozusagen lustig gemacht. Äh, es gibt einen Bekannten von uns in <A-Stadt>, er hat- äh, er hat uns- das in eine deutsche Person, ein Zahnarzt. Er hat sich äh einfach um uns gekümmert, manchmal uns besucht und so weiter und einfach gefragt, wie es uns ging und so. Ganz freiwillig, ohne keine- keine soziale Beihilfen oder so etwas anderes. Er war einfach für uns da und er hat uns besucht und wir haben zusammen Tee getrunken und Kuchen gegessen und so. Äh ich weiß nicht, wie sie darauf kam, ob er da angerufen hat, um uns- um sich über uns zu informieren, wie es uns geht. Auf jeden Fall sie hat mit so 'ne komischen Grinsen gesagt und das vor allen Mitschülern. Was sie*

> *eigentlich nicht sagen durfte und da hab ich gesagt zum Schluss: ‚Äh egal. Ich äh ich hab 'ne Klausur erst richtig geschrieben, 12 Punkte, 11 Punkte geschrieben. Jetzt vier Punkte für mündliche Leistung, werde ich so oder so diese Modul oder dieses, wie sagt man, Unterricht bestehen'. Also-*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Mir ist es egal, wie viele Punkte sie mir geben. Und dann, sie hat mich da nur ausgelacht und ist dann rausgegangen" (R 340-358).*

Frau R. präsentiert die Konversation mit ihrer Lehrkraft bezüglich der mündlichen Note anfänglich als Diskussion und führt dabei die bisherige Darstellung ihrer selbst als selbstbestimmtes sowie selbstbewusstes Subjekt fort, indem sie unter anderem ihre Reaktion auf die ihrer Ansicht nach unfaire Bewertung der Lehrkraft rekonstruiert. Dies wiederholt sich auch im Anschluss an die gegenüber dem Verhalten der Lehrkraft kontrastierten Ausführungen zum Zahnarzt, dessen Unterstützung sie mit Wertschätzung und Dankbarkeit präsentiert.

Als Prozessstruktur dieser Sinneinheit kann die Verlaufskurve identifiziert werden, wobei sie in Abhängigkeit der zentrierten Person, einerseits der Lehrkraft, andererseits dem Zahnarzt, steigt und fällt. Etwa die Lehrkraft schränkt den Möglichkeitsspielraum von Frau R. ein, wohingegen der Zahnarzt ihn durch seine Unterstützung erweitert. In beiden Fällen zeigt sich die Biographietragende jedoch in einem Abhängigkeitsverhältnis, gegenüber ihrer Verlaufskurvendritten.

6.4.2.2 Biographische Rekonstruktion zum Schulsport

„Wir haben nur draußen eigentlich Sport gemacht" *(R 23-24)*

Frau R. zentriert ihre Erfahrungen zum Schulsport bereits innerhalb ihres ersten Erzählmonologs ein erstes Mal, was auf die innerhalb des Gesuchs angegebenen Informationen zurückzuführen ist. Nachdem die ersten Rekonstruktionen lediglich in Form einer kurzen, sachlichen Darstellung erfolgen, greift sie ihre Erfahrungen nach späterer exmanenter Nachfrage im Gespräch schließlich erneut auf. Im Folgenden werden die Ausführungen entsprechend miteinander kombiniert, wobei die Sequenzialität stets berücksichtigt und innerhalb der Darstellung kenntlich gemacht wird.

Ähnlich wie ihre Erfahrungen zur generellen Schulzeit präsentiert Frau R. auch die schulsportbezogenen in vergleichender Weise, zwischen einerseits dem von ihr erlebten Sportunterricht in der Grundschule in Afghanistan und andererseits dem Sportunterricht an der Hauptschule und der BBS in Deutschland. So hätte es in Afghanistan beispielsweise zwar separate Räume gegeben, in denen die Schüler:innen sich umziehen konnten, rekonstruiert sie, jedoch hätte sich das Umziehen auf eine mitgebrachte Hose oder gelegentlich einem Paar Schuhe beschränkt: „In dem Sportunterricht, wir mussten uns zum Beispiel in weiteren Extraräumen, Sporthose mitbringen, aber nicht komplett uns umziehen für Sport“ (R 20-22) sowie im weiteren Verlauf des Gesprächs: „Und äh es war richtig umziehen zum Beispiel gab es noch nicht, nur mit Schuluniform, was wir anhatten, nur manchmal mussten wir vielleicht Schuhe oder so eine Sporthose, Jogginghose oder sowas einfach mitbringen“ (R 179-182). Darüber hinaus hätte es „nicht so eine Turnhalle wie hier“ (R 23) gegeben – „Wir haben nur draußen eigentlich Sport gemacht“ (R 23-24) – und dies im Umfang von lediglich einmal pro Woche.

Neben der räumlichen sowie kleidungsbezogenen Unterschiede, geht Frau R. innerhalb ihrer Rekonstruktion auch auf die Inhalte des Schulsports in Afghanistan ein:

> *„In der Grundschule wir haben eigentlich meistens gespielt, also so einfache Spiele. […] Äh ja, wir haben manchmal Fußball gespielt oder Volleyball und Ähnliches. Also mit einem Ball haben wir alle anderen Spielarten gemacht. Das war auch so ‘ne Plastikpommes und äh naja das die- war eigentlich so. Und äh hier zum Beispiel, Schwimmen gab da nicht, vor allem für Mädchen. Für Jungs, äh naja in der Schule, die haben hauptsächlich zum Beispiel Fußball, Volleyball usw. gespielt. Äh, für Mädels die- wir haben weniger Fußball gespielt, sondern eher Richtung Handball und Volleyball“ (R 178-187).*

Innerhalb der obigen Sequenz verweist Frau R. anstelle der zuvor zentrierten Unterschiede zwischen dem Schulsport in Afghanistan und Deutschland nun auf geschlechtsbezogene Differenzen bezüglich der Inhalte während ihres Grundschulsports. Von gesonderter Bedeutung für ihre weitere Narration erweist sich vor allem die Rekonstruktion zum Schwimmunterricht, indem sie angibt, dass es diesen in Afghanistan nicht gegeben habe, „vor allem für Mädchen“ (R 185). Als Resultat dessen, so formuliert sie innerhalb ihrer weiteren Rekonstruktionen zum Schulsport in Deutschland, kann sie nicht schwimmen.

Mit Blick auf das Ziel zur Identifikation einer Prozessstruktur für die einzelnen schulsportbezogenen Sinneinheiten, offenbart sich innerhalb der ersten sachlichen Rekonstruktionen

erneut die Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters, indem Frau R. ihre Erfahrungen entlang institutioneller Erwartungsfahrpläne strukturiert. Auch das erneute Aufgreifen nach exmanenter Nachfrage beginnt zunächst im Sinne einer sachlichen Rekonstruktion, was sich jedoch kurz nach Zentrierung des nicht vorhandenen Schwimmunterrichts in Afghanistan verändert. Entsprechende Ausführungen sollen im nächsten Absatz behandelt werden.

„aber ich konnte nicht schwimmen“ *(R 189-190)*

Bereits wenige Sätze nach erstmaliger Thematisierung des nicht vorhandenen Schwimmunterrichts während ihrer Grundschulzeit in Afghanistan, kommt Frau R. erneut auf den Sportunterricht in Deutschland zurück und rekonstruiert in dem Zusammenhang eine durch sie wahrgenommene Ungerechtigkeit:

> *„B: […] Zum Beispiel für mich, was mich wirklich getroffen hat, hier in der Schule. Im Sportunterricht zum Beispiel, da wird man auch benotet, aber ich konnte nicht schwimmen.*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Also da wird man auch benachteiligt. Also das ist nicht die Schuld von der Schule oder meines oder des Schulsystem. Das haben wir auch irgendwie anders hinbekommen aber dafür haben wir schlechte äh Zensuren bekommen. Eine vier habe ich bekommen glaube ich, weil ich nicht am Schwimmunterricht teilgenommen hatte.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Ich konnte auch nicht schwimmen“ (R 188-197).*

Dass sie nicht schwimmen konnte präsentiert Frau R. innerhalb der obigen Sequenz in Form einer Epanadiplose, als Rahmung ihrer Erzählung, was dessen Bedeutung für den Gesamtzusammenhang verstärkt. Dabei tituliert sie die Benotung trotz nicht vorhandener Schwimmfähigkeit als Benachteiligung, indem sie das von Seiten der Schule erwartete Normativ aufgrund ihrer Vorerfahrungen nicht erfüllen konnte. Interessant ist hierbei, dass Frau R. in dem Zusammenhang keine:n Schuldige:n für die ihr widerfahrene Benachteiligung benennt, sondern dies in ihrem Verständnis „nicht die Schuld von der Schule oder meines oder des Schulsystem“ (R 192-193) sei. Trotz dessen dokumentiert sich erneut eine ehrgeizige und selbstbestimmte Haltung, indem Frau R. einerseits die schlechte Benotung kritisch markiert und sie andererseits als Ungerechtigkeit hervorhebt. Diese Einschätzung bestätigt sich innerhalb des

weiteren Gesprächsverlaufs, etwa indem sie auf spätere, immanente Nachfrage zum Wunsch Schwimmen zu lernen, sofern es durch die Schule offeriert worden wäre, prompt mit: „Auf jedenfall!“ (R 373) reagiert. Darüber hinaus präsentiert sie sich wiederholt der sie konfrontierenden Fallkurve nicht ausgeliefert gegenüber, sondern gibt stattdessen an: „Das haben wir auch irgendwie anders hinbekommen“ (R 193).

„wir konnten nicht mal uns Fahrkarten holen und mit dem Bus einfach durch die Stadt fahren, um uns zum Beispiel äh diese Klamotten zu besorgen“ *(R 375-377)*

Zwar reagiert Frau R. zunächst grundlegend positiv auf die Nachfrage zum Wunsch eines Schwimmunterrichts, in dem sie tatsächlich hätte schwimmen lernen können, jedoch rekonstruiert sie in dem Zusammenhang auch eine weitere Schwierigkeit, der sie sich in dem Fall konfrontiert gesehen hätte:

> *„B: Auf jeden Fall! Und äh, zum Beispiel, also ich konnte erstens nicht schwimmen und wie sollte ich da- was hätte ich da machen können? Und äh wir waren auch sozial in einem () hatten da kein Auto. Wir haben kein Geld bekommen, sondern so Gutscheine und wir konnten nicht mal uns Fahrkarten holen und mit dem Bus einfach durch die Stadt fahren, um uns zum Beispiel äh diese Klamotten zu besorgen. Es gab Leute, die uns auch mal mitgenommen haben, mit dem Auto. Aber die haben natürlich auch deren eigenes Leben, sozusagen. Und wir konnten zum Beispiel nicht so selbst in die Stadt gehen, diese Klamotten kaufen. Also, wir sind ja Muslima, wir also suchen Klamotten die bedeckter sind. Äh, das Problem war auch da. Und äh ja, was hätten wir sonst da machen können? Ich glaube nicht, dass man zum Beispiel in der achten Klasse oder neunte Klasse noch extra Schwimmunterricht bekommen kann oder so, das weiß ich nicht so genau. Aber die anderen, die müssen halt schwimmen und die auch wurden eigentlich benotet, so war das. Ich wusst- ich wusste echt nicht, was ich da machen könnte.“ (R 373-385)*

Innerhalb der obigen Sequenz dokumentiert sich anstelle der zuvor kritischen Haltung gegenüber Vergangenem nun die Präsentation dessen im Modus der Verzweiflung, ausgelöst durch die sie konfrontierenden Umstände. Dies offenbart sich vorallem durch die Rahmung der Sequenz, indem Frau R. zunächst einleitend formuliert: „was hätte ich da machen können?“ (R 374) sowie abschließend hinzufügt: „ich wusste echt nicht, was ich da machen könnte“ (R 384-385). Dabei bringt sie neben der zuvor herausgestellten Ungerechtigkeit bezüglich der schlechten Benotung nun auch den Aspekt finanzieller Schwierigkeiten ein und präsentiert diesen als weiteren Fallkurvenprozessor ihrer biographischen Narration.

Ein erstes und auch einziges Mal während des gesamten Gesprächs thematisiert Frau R. im Zusammenhang der Narration zum Schulsport ihre Selbstidentifikation als Muslima, indem sie ihren Wunsch nach bedeckterer Kleidung mit ihr in Verbindung bringt.

„im Sport hat man mehr Spaß, das kann ich dir sagen“ *(R 236-237)*

Im gleichen Zusammenhang zur Darstellung der bestehenden Problematik im Schwimmunterricht, verweist Frau R. wiederholt auf ihr grundsätzliches Interesse und die Teilnahme am (restlichen) Sportunterricht, wodurch die Präsentation der ihr widerfahrene Ungerechtigkeit nur noch verstärkt wird. So formuliert sie nach erstmaliger Nennung des Schwimmunterrichts: „aber sonst äh ich mochte eigentlich Sportunterricht hier, also das hat mir auch sehr viel Spaß gemacht, neue Spielen usw.“ (R 197-199) sowie nach zweiter Nennung: „Aber an anderem Sportunterricht, draußen so joggen und so weiter. Da waren wir immer dabei. Also, trotzdem bestanden“ (R 393-394). Ihr Interesse am Sportunterricht hebt sie darüber hinaus in Hinblick auf ihre eigene Migrationserfahrung gesondert hervor, indem sie dem Fach innerhalb des Fächerkanons eine gesonderten Stellenwert attestiert:

> *„B: Ähm, positiv- eigentlich das Gute daran ist, im Sport hat man mehr Spaß, das kann ich dir sagen. Also da muss man eigentlich muss man doch reden, aber nicht so. Äh, das war etwas Angenehmes. Das war ‘ne interessante Sache. Also da haben alle Kontakt gehabt und geredet und ich fühlte mich da im Sportunterricht ziemlich wohl, im Vergleich zum Beispiel zu @Deutschunterricht@.*
>
> *I: @Okay@ Wa- Warum? Kannst du das noch- kannst du das noch konkretisieren? Warum hast du dich da wohler gefühlt?*
>
> *B: Naja. Mh, da muss man nicht unbedingt nachdenken und auf- sich konzentrieren und genau Fachbegriffe können. Das lernt man einfach beim Sport und dann, wenn zum Beispiel der Lehrer erklärt, wie das geht. Dann kann man dabei mitmachen und zusehen, wie das funktioniert. Und ja, das macht halt Spaß. @(.)@*
>
> *I: Okay.*
>
> *B: Also, normal in der Schule in einem Klassenraum hinsetzen und nicht verstehen“ (R 236-248).*

Sehr deutlich formuliert Frau R. in der obigen Sequenz eine Abgrenzung des Faches Sport zu anderen Fächern, vor allem zum Deutschunterricht. Diese führt sie vor allem auf den Umstand

zurück, dass man dort zwar reden müsse, „aber nicht so“ (R 237). Indem sie bekannterweise die deutsche Sprache erst parallel zum Schulbesuch in Deutschland lernte, ist davon auszugehen, dass der Deutschunterricht im Gegenzug eine große Herausforderung für sie darstellte. Dem Sportunterricht attestiert sie wiederum die besagte Sonderstellung im Fächerkanon, man hätte dort „mehr Spaß“ (R 236), zudem müsse man „nicht unbedingt nachdenken und auf- sich konzentrieren und genau Fachbegriffe können“ (R 243-244). In der Kontrastierung des Faches Sport zu anderen Fächern bezieht sich Frau R. darüber hinaus auf die Art des Lernens im Schulsport:

> *„B: […] Das lernt man einfach beim Sport und dann, wenn zum Beispiel der Lehrer erklärt, wie das geht. Dann kann man dabei mitmachen und zusehen, wie das funktioniert. Und ja, das macht halt Spaß. @(.)@*
>
> *I: Okay.*
>
> *B: Also, normal in der Schule in einem Klassenraum hinsetzen und nicht verstehen“ (R 244-248).*

Innerhalb dieser Sinneinheit, welche zu großen Teilen aus Argumentationen zu den Vorteilen des Schulsports bestehen, zeichnet sich erneut das institutionelle Ablaufmuster ab, indem Frau R. ihre positiven Erfahrungen maßgeblich auf die dem Sportunterricht zugrundeliegenden institutionellen Strukturen zurückführt.

„die haben mir nie den Ball gegeben“ *(R 216)*

Auf exmanente Nachfrage gibt Frau R. an, im Sportunterricht keine Differenzerfahrungen auf Grundlage ihres ‘Migrationshintergrunds‘ wahrgenommen zu haben, die sie auf das Verhalten ihrer Lehrkräfte zurückführt. Von Seiten unterschiedlicher Mitschüler:innen sei jedoch „auf jedenfall“ (R 214) eine Andersbehandlung auf Grundlage dessen erfolgt, jedoch nicht von allen: „Einige von denen waren richtig nett, aber einige äh waren echt nicht so nett“ (R 214-215). Geäußert habe sich die wahrgenommene Andersbehandlung, so führt Frau R. fort, indem sie ihr z.B. „nie den Ball gegeben“ (R 216) haben. Darüber hinaus rekonstruiert sie eine weitere Situation exemplarisch:

> *„Was mich wirklich gestört hat-, also eine Mitschülerin nach dem Spiel-, also wenn man zum Beispiel ein Tor schießt usw. da haben wir so geklatscht. Und nachdem wir das gemacht haben sie- hat sie so ihre Hände so gemacht.*

> *((Geste)) Als ob ich sowas dreckig wär'. Das hat mir irgendwie total genervt. Das- äh ich fand das so richtig [...] dann hab ich ihr gesagt: ‚Wieso machst du das?' Und sie hat gesagt: ‚So einfach so' und sie hat gedacht, dass ich das nicht gesehen habe und sie dann nur so: ‚Ach ne, ich hab nur ein bisschen so die Erde ah an den Hängen' und so. Das hat- hab ich mitbekommen, das war nicht so angenehm, aber das war auch nicht so oft" (R 216-223)*

Bereits die Einleitung der Rekonstruktion zur Situation mit: „Was mich wirklich gestört hat" (R 216-217) lässt die Wertung von Frau R. zur darauffolgenden Beschreibung des Verhaltens ihrer Mitschülerin verstehen. Indem sie wiederum angibt, ihre Mitschülerin auf dessen Verhalten angesprochen zu haben, zeigt sie sich wiederholt selbstbestimmt und in aktivem Widerstand gegenüber der sie konfrontierenden Ungerechtigkeit.

6.4.2.3 Identifikation der dominanten Prozessstruktur

Wie bereits innerhalb der obigen Fallrekonstruktion verdeutlicht, erweist sich die Identifikation der Prozessstrukturen der einzelnen Sinneinheiten im Fall Frau R. als herausfordernd. Grundlegend, und daher fällt die Entscheidung trotz Unstimmigkeiten auf die Fallkurve als dominante Prozessstruktur des Falles, präsentiert sich Frau R. als den Bedingungen ihrer Existenz gegenüber ausgeliefert, die ihren Möglichkeitsspielraum einschränken. Dies kann vor allem auf ihr erhöhtes Verlaufskurvenpotential zurückgeführt werden, das sich maßgeblich aus ihrer eigenen Fluchterfahrung sowie den sie und ihren Geschwistern konfrontierenden Bedingungen nach der Ankunft in Deutschland speist. Als dominante Verlaufskurvenprozessoren können dabei vor allem die fehlenden Deutschkenntnisse bei Ankunft in Deutschland sowie die ausbleibende Unterstützung in Form von Sprachkursen identifiziert werden. Dabei pointiert Frau R. repetierend ein komplexes Passungsverhältnis aus einerseits den an sie gestellten Anforderungen im Kontext Schule sowie andererseits der dafür benötigten, jedoch ausbleibenden Unterstützung.

Die an sie gerichteten Anforderungen definieren sich durch Frau R.s, ihrer (schulischen) Ausbildung gegenüber, ehrgeizigen Haltung, die sie innerhalb ihrer Narration als Maßstab zugrunde legt. Ebendiese ehrgeizige Haltung erweist sich in Kombination mit ihrem Selbstbewusstsein als entscheidender Faktor der aufgezeigten Herausforderung zur Bestimmung der Prozessstruktur. Denn obgleich sich Frau R. als den sie konfrontierenden Bedingungen gegenüber ausgesetzt beschreibt, begegnet sie ihnen, weder in heutigem retrospektiven Blick,

als auch zum rekonstruierten Zeitpunkt, in passiver, kommentarloser Akzeptanz. Stattdessen präsentiert sie sich als selbstbestimmtes und selbstbewusstes Subjekt, sich befindend in aktivem Widerstand, indem sie ihre negativen Erfahrungen und dessen Auslöser, bzw. Auslösende, kritisch pointiert. Innerhalb der biographischen Narrationen kann hinsichtlich der schulsportbezogenen Rekonstruktionen kein Unterschied in Erzählhaltung noch Prozessstrukturen verzeichnet werden.

6.4.3 Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Auch Frau R. bearbeitet im Rahmen ihrer biographischen Narration unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, erneut sowohl an sie gerichtete als auch durch sie hervorgebrachte Anrufungen, sowie Selbstidentifikationen. Zur Übersicht werden sie in der nachfolgenden Tabelle 5 zusammengefasst.

Tabelle 5: Frau R. - Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration

NR.	ZEILE(N)	DIFFERENZ- /ZUGEHÖRIGKEITSORDNUNG
1	10, 17, 185, 186	Mädchen/Mädels
2	10, 17, 185	Jungs/Jungen
3	19, 46	Kind(er)
4	37, 46, 322, 329	Ausländer(in)
5	42	normale Bürger
6	68	Afghanen
7	69-70	Deutsche Kinder
8	70-73, 144-146, 156-157, 375-378	förderbedürftig
9	75-76, 104, 292-293	Nicht deutschsprachig
10	78	„von Deutschland angenommen“
11	78-79	Ohne Ausweispapiere
12	190, 197, 373	Nichtschwimmerin
13	192	Benachteiligte Schülerin
14	219	„dreckig“
15	275	Flüchtlinge

16	297	Diskriminierte Schülerin
17	325	Bemühte Schülerin
18	374-375	Niedriger sozioökonomischer Status
19	380	Muslima

Bevor die einzelnen, innerhalb ihrer biographischen Rekonstruktionen aufgerufenen und bearbeiteten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen thematisiert werden können, gilt es zunächst ein zentrales Merkmal von Frau R.s Narrationen hervorzuheben. Hierbei geht es um ihre eigene Verortung innerhalb der biographischen Erfahrungen. Wie bereits in der analytischen Abstraktion kurz aufgegriffen wurde, referiert Frau R. im absoluten Großteil ihrer Ausführungen auf ein ‘wir‘, ein Kollektiv, anstelle auf sich selbst. Dabei variiert das ‘wir‘ im Verlauf des Narrativs lediglich insofern, als dass in den anfänglichen Rekonstruktionen zur Flucht neben ihren Geschwister auch ihre Eltern impliziert sind, während mit Blick auf die Erfahrungsaufschichtungen zur Schulzeit in Deutschland anstelle ihrer Eltern ein anderer afghanischer Schüler einbezogen wird. Die Rekonstruktion ihrer Erfahrungen im ‘wir-Format‘ kann maßgeblich auf die biographische Relevanz der Gruppenzugehörigkeit zurückgeführt werden. Sowohl während der Flucht als auch nach Ankunft in Deutschland – und hier soll der nachfolgenden Analyse zur Bearbeitung der Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen noch nicht zu viel vorweggegriffen werden – hatten sie den gleichen Status, sie waren die Minderheit inmitten der Mehrheitsgesellschaft, waren *‘Ausländer‘* (Nr. 4) und *‘Flüchtlinge‘* (Nr. 15). Entsprechend teilen sie ähnliche biographische Erfahrungen, z.B. zur Schwierigkeit der Flucht oder dem anfänglichen Zurechtkommen in Deutschland, und begegneten ihnen gemeinsam, anstatt jede:r alleine.

Nachdem dieses Merkmal der Narrationen im Fall Frau R. kurz herausgestellt werden konnte, sollen nachfolgend exemplarisch Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen aufgegriffen und ihre Bearbeitung im Gesamtzusammenhang des Narrativs analysiert werden. Zunächst die Rolle des *‘Kindes‘* (Nr. 3), das den Entscheidungen und dem Handeln anderer ausgeliefert ist. Hierbei handelt es sich um eine Ordnung, die Frau R. innerhalb ihrer Rekonstruktion nicht eigenständig benennt, jedoch implizit bearbeitet. Seine biographische Relevanz offenbart sich bereits innerhalb des Eingangsmonologs, während Frau R. den Verlauf der Flucht sowie

dessen Auswirkungen auf sie und ihre Geschwister rekonstruiert. Dabei greift die Rolle des Kindes nicht alleine, sondern potenziert sich vielmehr mit einer weiteren, durch die das Ausmaß ihrer Abhängigkeit umso größer wird. Dabei handelt es sich um die Zugehörigkeitsordnung als *'Ausländer(in)'* (Nr. 4), mit der sich Frau R. sowohl während der Flucht, als auch nach Ankunft in Deutschland identifiziert und hiermit entsprechend auf bestehende und bekannte gesellschaftliche Ordnungsmuster zurückgreift. In beiden Fällen bearbeitet sie die Ordnung als Nachteil gegenüber den 'nicht-Ausländer:innen', indem ihr aufgrunddessen eine gesonderte, benachteiligende Behandlung zuteilwurde. Während der Flucht zeigt sich diese etwa durch das obligatorische Warten auf einen Schulplatz sowie das Anfallen von Gebühren für einen Schulbesuch: „als Ausländer hatten wir viele Nachteile da" (R 37). Der Status als 'Ausländer' setzt sich, wenn auch nicht explizit formuliert, schließlich auch nach Ankunft in Deutschland fort und offenbart sich hier erneut als ein sie benachteiligendes Element. Vordergründig für Frau R. erweist sich dabei vor allem die mangelnde Sprachfähigkeit, bzw. das Ausbleiben von Unterstützungsangeboten.

Im Zusammenhang ihrer ersten Ausführungen zur Schulzeit in Deutschland ruft Frau R. eine weitere Zugehörigkeitsordnung, in diesem Fall eine natio-ethno-kulturell codierte auf, um das 'wir' ihres Narrativs zu erläutern: „Wir waren- also ich und meine Geschwister und es gibt noch einen- es gab da auch noch einen anderen Afghanen" (R 67-68). Dabei formuliert sie eine Kontrastierung zu den übrigen Mitschüler:innen, indem sie sie als *'deutsche Kinder'* (Nr. 8) aufruft. Als eines der zentralen Unterscheidungsmerkmale zwischen ihnen und den *'deutschen Kindern'* (Nr. 7) präsentiert sie dabei die Fähigkeit der deutschen Sprache: „Wir waren alle vier in der Schule und da waren eigentlich nur die Leute, die da aufgewachsen waren, deutsche Kinder, die alle perfekt die Sprache konnten" (R 68-70). Mit der Nennung beider natio-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeitsordnungen – einerseits der Selbstidentifikation von sich selbst als Afghanin, andererseits die Hervorbringung ihrer Mitschüler:innen im Kontrast dazu als 'deutsche Kinder' – bedient sich Frau R. bewusst an entsprechender gesellschaftlicher Segmentierung auf natio-ethno-kultureller Ebene und festigt hierbei bestehende Strukturen.

Die Aufrufung entsprechender Ordnungen und die damit verbundene Kontrastierung nutzt Frau R. innerhalb ihrer Narration, um auf eine ihrer schulbiographischen Entwicklung

zugrundeliegenden Problematik hinzuweisen. In dem Zusammenhang bringt sie sich selbst ein erstes Mal – und von da an repetierend – als *'förderbedürftige Schülerin'* (Nr. 8) hervor und das Ausbleiben von benötigter Unterstützung als Benachteiligung. Damit zusammen hängt unter anderem die Differenzordnung *'Flüchtling'* (Nr. 15), wobei es vielmehr die Umstände des Status als eine damit zusammenhängende Anrufung sind, die den Verlauf ihrer Schulbiographie maßgeblich beeinflussen. Als benachteiligenden Umstand ihres Status als Flüchtling verweist Frau R. auf fehlende Ausweispapiere, wodurch einerseits der Abschluss von Verträgen nicht möglich war, andererseits seien sie auf die Nutzung von Gutscheinen anstelle von Geld angewiesen gewesen. Dabei fällt auf – und dies konnte bereits innerhalb der vorangehenden analytischen Abstraktion herausgearbeitet werden – dass sie entsprechende Benachteiligungen stets auf ihren schulischen Verlauf bezieht, indem das Internet zur Recherche und Weiterbildung und die Gutscheine auf eine Busfahrt zur Besorgung von passender Kleidung für den Schwimmunterricht bezogen wird.

Zurück zu den Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen *'Ausländer(in)'* (Nr. 4) und *'Flüchtling'* (Nr. 15) zeigt sich Frau R. innerhalb ihrer Narration ihnen gegenüber grundlegend konform. Als problematisch markiert sie jedoch einerseits die mit dem Status als solche einhergehenden Umstände, andererseits hebt sie die Haltung Anderer gegenüber beider Ordnungen gesondert hervor. Dies erfolgt innerhalb ihrer Ausführungen zu unterschiedlichen Differenzerfahrungen, die Frau R. während ihrer Schul- und Schulsportbiographie erfahren hat. Innerhalb dieser offenbart sich die Anrufung und Hervorbringung von ihr als Migrationsandere. Exemplarisch kann hier auf eine Situation verwiesen werden, innerhalb derer Frau R. sich mit Blick auf die Notengebung und im Vergleich mit anderen Mitschüler:innen durch ihre Lehrkraft diskriminiert fühlt. In dem Zusammenhang benennt sie erneut die migrantisch markierte Ordnung *'Ausländerin'* (Nr. 4) in: „ich war sozusagen die einzige Ausländerin" (R 322), macht jedoch gleichsam darauf aufmerksam nicht zu wissen, ob die ihr entgegen gebrachte Andersbehandlung darauf fußte: „Ich weiß nicht, ob das lag, dass ich Ausländer war" (R 329).

Auch ihren Status als 'Flüchtling' ruft Frau R. im Zuge einer Differenzerfahrung – und hierbei ein erstes Mal explizit – auf. Inhaltlich geht es um die Schlägerei, in die ihr Bruder verwickelt war: „Äh in der Schule, ganz am Anfang, gab es mal so ein Stress. Wir waren Flüchtlinge. Und dann natürlich Einige- also total gegen Flüchtlinge und die haben einfach so Streit

gemacht und dann mein Bruder war in dieser Schlägerei entwickelt“ (R 274-277). Als problematisch – und entsprechendes denominiert sie selbst als „es war richtig diskriminierend und rassistisch“ (R 311) – markiert Frau R. in dem Zusammenhang weniger die Tatsache, dass Mitschüler:innen etwas gegen sie als Flüchtlinge hatten, sondern vielmehr die in ihrem Verständnis mit der Zugehörigkeit als solches einhergehenden ungerechten Behandlung der Schulleitung ihnen gegenüber. So sei ihr Bruder mit Schuldzuweisungen konfrontiert worden, dabei hätte sie keine Maßnahmen zur Überwindung des zu der Zeit vorherrschenden Sprachproblems unternommen und so die Perspektive des von Frau R. formulierten ‘wir‘ auf die Auseinandersetzung unberücksichtigt gelassen. Unter Rückgriff auf Ivanova (2017) kann entsprechendes Verhalten von Frau R. als defensive Gegenstrategie identifiziert werden, indem sie die ihr entgegengebrachte Ungerechtigkeit bewusst formuliert sowie aktiv kritisiert. Hierbei zeigt sich neben der offenen Artikulation ihres Ärgernisses zugleich eine Selbstverteidigung: „Da kann- da muss man sich verteidigen, das ist selbstverständlich“ (R 304) sowie die Forderung nach einer Veränderung: „Aber sie konnte mindestens so eine Dolmetscher oder jemanden holen und fragen, worum es ging“ (R 290-291).

Auch innerhalb der biographischen Erfahrungsaufschichtungen zum Schulsport offenbaren sich unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, etwa die geschlechtsbezogenen *‘Mädchen‘* (Nr. 1) und *‘Jungen‘* (Nr. 2) sowie *‘Nichtschwimmerin‘* (Nr. 12) oder ‘Muslima‘ (Nr. 19). Als wohl relevanteste markiert Frau R. ihren Status als *‘Nichtschwimmerin‘* (Nr. 12), der aus ihren vorangehenden biographischen Erfahrungen zum Grundschulsport in Afghanistan resultiert und hierbei in Verbindung zu der geschlechtsbezogenen Anrufung als *‘Mädchen‘* (Nr. 1) steht. Mit Blick auf ihre Narration zum Schulsport in Deutschland kommen schließlich auch der *‘niedrige sozioökonomische Status‘* (Nr. 18) sowie ihre Identifikation als *‘Muslima‘* (Nr. 19) hinzu, erweisen sich jedoch mit Blick auf ihre Erfahrungen in dem Zusammenhang als zweitrangig.

Zunächst ihren Status als Nichtschwimmerin und dessen biographische Bedeutung für Frau R. in den Blick nehmend, erweist sich für sie weniger die Tatsache einer nicht vorhandenen Schwimmfähigkeit von vordergründiger Bedeutung, sondern erneut vielmehr dessen Auswirkungen auf ihre schulische Entwicklung. Dabei verweist sie sehr deutlich auf eine Benachteiligung, indem eine Schwimmfähigkeit eines der Normative des Sportunterrichts an ihrer

Schule in Deutschland darstellte. Indem sie entsprechendes kurz nach der Rekonstruktion der Inhalte ihres Sportunterrichts an der Grundschule in Afghanistan präsentiert: „Und äh hier zum Beispiel, Schwimmen gab da nicht, vor allem für Mädchen“ (R 184-185) hebt sie eine Nicht-Passung ihrer eigenen biographischen Konstitution und den Vorgaben der Institution Schule hervor. Ebendiese, in ihrem Verständnis Unmöglichkeit zur Erbringung erwarteter Leistungen aufgrund ihrer biographischen Vorerfahrungen, tituliert Frau R. als Benachteiligung, indem eine Benotung trotz dessen als obligatorische Maßnahme erfolgte.

Die Selbstidentifikation, bzw. Zugehörigkeitsverständnis von Frau R. als *‘Muslima‘* (Nr. 19) erfolgt im Zuge ihrer Ausführungen zum Schwimmunterricht ein erstes und auch das einzige Mal innerhalb des gesamtem Narrativs. Die Ordnung selbst ruft sie hierbei bewusst und strukturbestätigend auf, indem sie sich selber als dem zugehörig präsentiert. In dem Zusammenhang verweist sie auf in ihrem Verständnis mit der Ordnung verbundene Präferenz von bedeckterer Kleidung, die sie erneut auf sich und ihre Teilhabe am Schwimmunterricht bezieht: „Also, wir sind ja Muslima, wir also suchen Klamotten die bedeckter sind.“ (R 379-380). Grundlegend, und dieser Aspekt erweist sich insbesondere für die nachfolgende Diskussion von gesondertem Interesse, zeigt sich Frau R. dem Schwimmen und dessen nachträglicher Aneignung gegenüber aufgeschlossen. Eine für sie hierbei aufkeimende Problematik bezieht sich vielmehr auf die Umstände ihres Daseins als Geflüchtete, ohne Papiere, mit Gutscheinen anstelle von Geld, mit dem nicht einmal das Kaufen einer Busfahrkarte zum Erwerb von für sie mit Blick auf den Schwimmunterricht angemessene Bekleidung möglich war. Dabei stellt ihr Verständnis zur Kleidungspräferenz in Hinblick auf die Zugehörigkeit zum Islam zwar ein Hindernis dar, jedoch eines, was im Gegensatz zum Nicht-Vorhandensein des Angebots zum Schwimmen-lernen schlussendlich ein kleines, durchaus überwindbares dargestellt hätte.

Auch mit Bezug zum restlichen Sportunterricht rekonstruiert Frau R. Differenzerfahrungen, die sie von Seiten ihrer Mitschüler:innen erfahren hat. Sie selbst ruft in dem Zusammenhang keine Ordnung auf, präsentiert sie jedoch auf immanente Nachfrage zum ‘Migrationshintergrund‘. Dabei handelte es sich um eine Andersbehandlung mit herabwürdigendem Charakter – „Als ob ich sowas dreckig wär‘“ (R 219) – weshalb mit Blick auf Mecheril (2003) eine Wertung dessen als Rassismuserfahrung in Erwägung gezogen werden kann.

Fazit

Frau R. ruft innerhalb ihres biographischen Narrativs unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen auf, die sie insbesondere mit Blick auf ihre schulbezogenen Erfahrungen bearbeitet. Dabei fällt auf, dass sie die migrantisch markierten Ordnungen ‘Ausländer‘ und ‘Flüchtling’ zwar bewusst, systemkonform und in neutralem Tom präsentiert, jedoch repetierend kritisch auf die damit einhergehenden Bedingungen sowie die Haltung Anderer ihnen gegenüber eingeht. Dominant zeigt sich innerhalb der Rekonstruktionen die Aufrufung ihrer selbst als ‘förderbedürftige Schülerin‘, sowohl in Bezug auf ihre schul- als auch schulsportbezogenen Erfahrungen, indem sie die an sie gerichteten Anforderungen – einerseits die Sprach- andererseits die Schwimmfähigkeit – nicht erfüllen kann. Entsprechende Abweichungen vom Normativ präsentiert sie als Benachteiligung.

Der selbstbewussten sowie selbstbestimmten Haltung von Frau R. gegenüber den rekonstruierten Differenzerfahrungen kann unter Rückgriff auf Ivanova (2016) zumeist die defensive Gegenstrategie zugeordnet werden. So zeigt sie sich der sie konfrontierenden Ungerechtigkeiten bewusst, kritisiert sie aktiv, verteidigt ihr ‘wir‘ und formuliert gezielte Forderungen nach Veränderung, exemplarisch den Einsatz einer Vertrauenslehrkraft innerhalb der Schule.

6.5 Der Fall Frau A.

Das Interview mit Frau A. fand im Dezember 2021 in digitalem Format und unter Verwendung von Webcams statt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 24 Jahre alt. Geboren wurde Frau A. in Deutschland, ihre Mutter stammt gebürtig aus Japan. Über das Geburtsland ihres Vaters gibt sie keine explizite Auskunft, es ist jedoch anzunehmen, dass er in Deutschland geboren wurde.

6.5.1 Gesprächsverlauf und Erzählhaltung

Der Einstieg in die anvisierte erste Erzählphase kann im Gespräch mit Frau A. als gelungen betrachtet werden, indem sie den Stimulus ohne weitere Nachfragen annimmt und umsetzt. Dem resultiert ein umfangreicher erster Erzählmonolog, der aufgrund seiner Spontanität als Stehgreiferzählungen identifiziert werden kann. Auch immanenten und exmanenten Nachfragen gegenüber zeigt sich Frau A. offen und erzählbereit, weshalb sich ihr Narrativ

schlussendlich durch mehrere, längere Monologe kennzeichnet. Als sowohl der Biographietragenden, als auch der Interviewerin keine weiteren Nachfragen mehr einfallen, leitet die Interviewerin schließlich mit einer Danksagung das Ende des Gesprächs ein. Frau A. gibt abschließend ihre Freude an dem Gespräch zu verstehen: „Ja gerne, hat mir auch Spaß gemacht." (A 317).

In Summe kann die Erzählhaltung der Biographietragenden als ruhig, eher schüchtern und zugleich sachlich beschrieben werden. So rekonstruiert sie ihre Erfahrungen zu Schul-, Schulsport- und auch der weiteren Biographie zwar sachlich, ausführlich und in ruhiger Tonlage, dennoch verweisen vor allem die vielen kurzen, schüchternen Lacher auf einen eher zurückhaltenden Charakter.

6.5.2 Fallrekonstruktion Frau A.

6.5.2.1 Biographische Rekonstruktion zur generellen Schulzeit

Ähnlich wie in den vorangehenden drei Fällen, lässt sich in Hinblick auf die Rekonstruktionen von Frau A. zur Schulbiographie zunächst ein erfolgreicher Verlauf skizzieren. Nachdem sie die ersten beiden Grundschuljahre in <A-Land> absolvierte, da ihr Vater dort zeitweise beruflich tätig war, wechselte sie schließlich zur dritten Klasse auf eine Grundschule in Deutschland. Nach Beendigung der ersten vier Schuljahre besuchte sie eine Mädchenschule, die sie mit dem Abitur sowie einer daran anschließenden berufsbegleitenden Lehre abschloss. Zum Zeitpunkt des Interviews verfolgt Frau A. ein Hochstuhlstudium. Der oberflächlichen Bilanzierung der Schulbiographie entgegen, dokumentieren sich innerhalb der biographischen Narrationen unterschiedliche Schwierigkeiten, denen sich Frau A. während ihrer Schulzeit und zu Teilen bis zum Zeitpunkt des Interviews konfrontiert sah. Im Folgenden soll daher ein detaillierterer, analytischer Blick auf ihr Narrativ geworfen werden, um entsprechendes im Gesamtzusammenhang der Biographie zu rekonstruieren.

„Also so eine Einschulung hatte ich @gar nicht@" *(A 12-13)*

Beginnend bei der Grundschule, hier greift Frau A. die im Stimulus suggerierte zeitliche Strukturierung der Narration auf, offenbart sie zuallererst einen holprigen Start ihrer

Schullaufbahn. Diesen führt sie maßgeblich auf die unterschiedlichen Richtlinien bezüglich des Alters eines Kindes bei der Einschulung in Deutschland und <A-Land>, bzw. dessen Unkenntnis ihrer Eltern zurück. So sei auf Empfehlung des von ihr zuvor in Deutschland besuchten Kindergartens anvisiert worden, dass sie erst mit sieben Jahren eingeschult wird, „weil das war so die Empfehlung vom Kindergarten wegen Zweisprachigkeit und so. [...] Und ich hab auch nicht so viel geredet, glaub ich @(.)@“ (A 7-10). Da in <A-Land> eine Einschulung im Alter von sechs Jahren vorgesehen ist, erzählt Frau A. weiter, sei sie schließlich mit einer Verspätung von ungefähr zwei Wochen in die erste Klasse einer deutschen Schule in <A-Land> gekommen. Eine Einschulung, so rekonstruiert sie das Thema abschließend, hätte sie daher nicht gehabt.

Innerhalb dieser ersten Sinneinheit präsentiert sich Frau A. in der Rolle einer Sechstklässlerin, die sich den Entscheidungen und auch den Versäumnissen ihrer Eltern ausgeliefert sieht und dessen resultierende Folgen passiv erfährt. Entsprechend kann zweifelsfrei die Verlaufskurve als Prozessstruktur der Sinneinheit identifiziert werden. Lediglich Aussagen über dessen Verlauf, ob sie fällt oder steigt, können aufgrund der sachlichen und wertfreien Darstellung der Erfahrungen durch Frau A. nicht getroffen werden.

„ich war da nicht die einzige @(.)@ ausländisch aussehende“ *(A 18-19)*

Anders verhält es sich in der darauffolgenden Sinneinheit, die aufgrund der ihr resultierenden Erweiterung des Möglichkeitsspielraums der Biographietragenden als Steigkurve identifiziert werden kann. Frau A. beginnt hier mit einer retrospektiven Bilanzierung der ersten zwei Schuljahre als „voll schön“ (A14), mit der Begründung, dass die Schule einen internationalen Charakter hatte, – „Also viele Kinder, die nicht aus <A-Land> sind“ (A 15). So habe es dort „sogar noch ein japanisches Mädchen“ (A 17-18) gegeben, hebt sie gesondert hervor, daher war sie „nicht die einzige ausländisch aussehende“ (A 18-19). Sehr deutlich dokumentiert sich bereits innerhalb dieser ersten Narrationen von Frau A. – und von da an kontinuierlich – eine Zentrierung ihrer Optik, indem sie dieser eine hohe (schul-)biographische Relevanz, insbesondere für Abgrenzungs-, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen beimisst. Dem Detaillierungszwang bedingt fügt sie an dieser Stelle auch ihre Selbstidentifikation als „halb

japanisch“ (A 18) hinzu und beschreibt sich darüber hinaus als „ausländisch aussehende“ (A 19) sowie „asiatisch aussehende Person“ (A 22).

„ich weiß nicht, ob jemals schon @mal@ eine asiatisch aussehende Person an der Schule war“ *(A 21-22)*

Innerhalb ihrer schulbiographischen Narrationen markiert Frau A. die anschließende Rückkehr nach Deutschland zur dritten Klasse als Wendepunkt, indem sie sie zugleich als Startpunkt von den sie konfrontierenden Abgrenzungs- und Rassismuserfahrungen präsentiert: „Also ja, es war sehr geprägt von so- ja ach, so Alltagsrassismus oder- also Hänseleien“ (A 25). Als einen der zentralen Auslöser ihrer negativen Erfahrungen verweist sie zunächst auf den ländlichen Charakter ihres Wohnorts in Deutschland und formuliert in dem Zusammenhang einen Kontrast zur vorangehenden Großstadt: „Und ja, das ist dann halt schon ziemlich krass anders“ (A 21). In Bezug auf ihre dortige Grundschule gibt Frau A. an: „Also ja da, ich weiß nicht, ob jemals schon @mal@ eine asiatisch aussehende Person an der Schule war, @(.)@ aber ja“ (A 21-23) und rückt damit erneut den Aspekt der Optik, bzw. ihre migrantische Markierung in den Fokus ihres Narrativs. Als weitere Schwierigkeit hebt sie darüber hinaus hervor, dass dort „extrem <Dialekt>“ (A 29-30) gesprochen wurde, „Das hab ich da auch noch nicht so gut verstanden“ (A 30).

Während die Entscheidung der Eltern zum Umzug nach <A-Land> sowie die dortigen Umstände hinsichtlich der Internationalität der Schule innerhalb der vorangehenden Sinneinheit als Steigkurve interpretiert werden können, offenbart sich der Rückzug in die ländliche Umgebung Deutschlands innerhalb der Narration als Fallkurve. Beide Sinneinheiten teilen die Charakteristik der Verlaufskurve, indem die Biographietragende sich den sie umgebenden Bedingungen ihrer Existenz, in diesem Fall ihre Position als Tochter sowie den Entscheidungen ihrer Eltern gegenüber ausgeliefert beschreibt. Auffällig ist darüber hinaus ihre Erzählhaltung, indem Frau A. diesen ersten Erfahrungen, trotz dessen sie ihre Biographie maßgeblich und auch nachhaltig beeinflussen, mit ruhiger und sachlicher Erzählhaltung begegnet.

„die Klassenlehrerin war auch […] unerfahren @(.)@ im Umgang mit Leuten, die nicht seit drei Generationen @(.)@ da wohnen“ *(A 30-32)*

Kritik äußert Frau A., wenn auch sachlich, in dem Zusammenhang auch an dem Verhalten unterschiedlicher Lehrkräfte, vorwiegend ihrer Klassenlehrkraft der dritten und vierten Klasse. Innerhalb ihres Eingangsmonologs hebt sie diese gesondert hervor, indem sie ihr eine Unerfahrenheit attestiert „im Umgang mit Leuten, die nicht seit drei Generationen @(.)@ da wohnen“ (A 31-32). Erst nach immanenter Nachfrage führt Frau A. diesbezüglich im Detail fort. Sie gibt an, dass ihre damalige Klassenlehrkraft „einen großen Teil“ (A 137-138) zu ihrer Unzufriedenheit beigetragen hat und fügt zur Stützung die Rekonstruktion einer exemplarisch Situation aus dem Unterricht hinzu:

> *„B: […] So, ich erinnere mich noch so leicht irgendwie, ähm, ich weiß nicht was das war. Also irgendwie saßen wir im Stuhlkreis und ich glaub ich wurde gefragt, wo meine Mutter @herkommt@ oder so. Ich weiß auch nicht mehr, ob nur ich das gefragt wurde oder ob das eine @allgemeine@ Fragerunde war. Und dann ja, hab ich halt so die Stadt in @Japan@ genannt und dann waren alle Kinder irgendwie so: ‚Ist das die versunkene Stadt?‘, oder irgend @so@ einen Mist. Dann haben alle angefangen herumzurufen und die Klassenlehrerin war irgendwie auch @voll@ also die hat sich davon nicht wirklich abgehoben. @(.)@*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Ja, so das habe ich damals schon ja, so bemerkt, dass irgendwie- also, dass sie sich eigentlich anders verhalten müsste“ (A 138-147).*

Bereits einleitend gibt Frau A. innerhalb der obigen Sequenz zu verstehen, dass sie sich nur noch „so leicht“ (A 138) an die anschließend rekonstruierte Erfahrung erinnert, was für ihre Glaubwürdigkeit als biographische Erzählerin spricht. Auf Nachfrage konkretisiert sie schließlich, dass sich ihre Lehrerin in ihrem Verständnis hätte professioneller verhalten müssen und attestiert ihr in dem Zusammenhang zugleich ein mangelndes Einfühlungsvermögen: „Also, irgendwie. Ja, mh, professioneller oder sie hat halt gar kein Gefühl dafür, glaub ich, wie es sich anfühlt, wenn mal so als Andere behandelt @wird@“ (A 149-150). Innerhalb dieser Sequenz offenbart Frau A. darüber hinaus ein erstes Mal die Wahrnehmung eines Abgrenzungsprozesses, bzw. Othering-Prozesses, in dem sie im Rahmen des Klassenverbandes und unter Anwesenheit ihrer Mitschüler:innen als ‘Andere‘ hervorgebracht wird. Den Prozess und seine Auslöser bestätigt sie schließlich direkt im Anschluss erneut, indem sie formuliert:

> *„Also, äh. Ja, also sie hat-also insgesamt waren alle halt sehr neugierig. Und halt auch die Klassenlehrerin, so extrem. Die hat dann auch voll oft so, ja Sachen gefragt, die- die aber halt- oder ja die so klar gemacht haben, dass sie mich als Andere sieht" (A 152-154).*

Dem obig rekonstruierten Othering-Prozess nicht genug, spezifiziert Frau A. schließlich die ihr entgegen gebrachten Abgrenzung, indem sie formuliert: „Mh, ja:, oder, ja. Ich hatte halt einfach das Gefühl, dass sie mich komplett so als Exotin @sieht@" (A 156-157). Diese Wahrnehmung führt sie maßgeblich auf Sätze wie: „Ja hier in Deutschland machen wir das nicht so'" (A 160) oder: „Ja, nein, hier in Deutschland machen wir das halt @anders@" (A 164-165) zurück, die ihre Lehrkraft „bei allen möglichen Erklärungen" (A 160) in ihre Richtung geäußert habe. Ob sie sich bei den Aussagen auf den japanischen 'Migrationshintergrund' von Frau A. oder stattdessen auf <A-Land> als Vergleich bezogen habe, thematisiert Frau A. innerhalb der Narration nicht.

„Ich hatte irgendwie Angst, dass es auffällt oder so. Also, dass es schlimm ist, dass ich nicht getauft bin" *(A 176-177)*

Im Rahmen ihrer obig herausgestellten Kritik am Verhalten ihrer Klassenlehrkraft zentriert Frau A. innerhalb der weiteren Narration zwei Unterrichtsfächer, bzw. die dort agierende Lehrkraft. Etwa ihre Mathelehrerin, „die war anders. Da hatte ich das Gefühl nicht, dass sie mich so als Andere, Fremde sieht" (A 165-166). Wiederum „nochmal krass" (A 166) sei der katholische Religionsunterricht gewesen, an dem sie teilgenommen habe, obwohl sie nicht getauft sei. In einer Unterrichtsstunde, so rekonstruiert Frau A., sei diskutiert worden, „ob Menschen, die nicht getauft haben denn überhaupt einen Namen haben" (A 171). Retrospektiv bewertet sie diese Situation als: „Ja, sowas war schon schlimm" (A 171-172), insbesondere weil sie Angst gehabt habe, „dass es auffällt oder so. Also, dass es schlimm ist, dass ich nicht getauft bin" (A 176-177). Innerhalb dieser Sinneinheit dokumentiert sich erneut der vorangehend an dem Unterscheidungsmerkmal der optischen migrantischen Markierung festgemachte Wunsch, innerhalb der sie umgebenden Gruppe nicht aufzufallen, was in Übereinstimmung zu der bereits herausgestellten, zurückhaltenden Erzählhaltung der Biographietragenden steht.

„‚Ihr esst Hunde' und so, sowas war Alltag" *(A 29)*

Neben der Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Lehrkräften hebt Frau A. innerhalb ihrer Narration auch das Verhalten der Mitschüler:innen gesondert hervor. So sei der Einstieg in die dritte Klasse in Deutschland für sie unter anderem aufgrund der festen Strukturen innerhalb der Klassengruppe problematisch gewesen:

> *„B: [...] Und, ja also, ja da hatte ich nur eine Freundin, weil @(.)@ ja es- wir waren auch nur 17 oder so in der Klasse und irgendwie das waren so feste Strukturen @(.)@*
>
> *I: / Mhm*
>
> *B: / und nur die eine war sozusagen noch frei @(.)@ und ja" (A 35-40).*

Es habe schließlich ungefähr ein halbes Jahr gedauert, bis ihre Mitschüler:innen sie in den Schutz genommen hätten, „so vor den Viertklässlern @(.)@ oder so, die es manchmal auf mich abgesehen hatten" (A 34-35). Auf spätere, immanente Nachfrage führt Frau A. die zuvor als „Alltagsrassismus oder- also Hänseleien" (A 25) deklarierten Anfeindungen gegen sie im Detail aus. So seien es vor allem zwei Jungen aus der vierten Klasse gewesen, die „mit allem möglichen angekommen [sind], was man an Klischees oder halt so rassistischen Vorurteilen nur haben kann" (A 269-270). Exemplarisch rekonstruiert sie in dem Zusammenhang eine an sie gerichtete Stigmatisierungen, innerhalb derer ihr die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit 'chinesisch' zugeschrieben wurde:

> *„B: Also zum Beispiel, ja eben also, ja in der Grundschule wird man halt besonders viel damit gehänselt, dass Chinesen Hunde essen @(.)@.*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Und, also, alle asiatisch aussehenden Personen sind halt Chinesen. Mh, also, das Wort so 'Chinese', also war für mich echt ein Schimpfwort. @(.)@*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Und, @(.)@ ich würd's wahrscheinlich auch jetzt noch so empfinden, wenn mir das jemand hinterherruft. Mh, das Lied mit dem äh, 'Drei Chinesen spielen Kontrabass'*
>
> *I: / Mhm*

B: / das war auch se:hr- das musste ich mir sehr oft anhören" (A 272-281).

Innerhalb der obigen Sequenz dokumentiert sich zunächst einmal erneut die gesonderte biographische Relevanz, die Frau A. ihrer asiatischen Optik attestiert, indem sie sie für die Zuschreibung als 'Chinesin' verantwortlich macht. Darüber hinaus offenbart sich eine ablehnende Haltung gegenüber ebenjener Bezeichnung als 'Chinesin', was maßgeblich auf die damit verbundenen negativen Erfahrungen in Form von an sie gerichtete Klischees sowie dem in diesem Zusammenhang vollzogenen Abgrenzungsprozess zurückzuführen ist.

Auf Bitte nach Präzisierung, bezieht Frau A. schließlich die Erfahrungen ihrer Mutter ein und gibt an, dass auch sie vor dem zweijährigen Aufenthalt in <A-Land> ebensolchen klischeebehafteten Zurufungen ausgesetzt war. Bereits dort, so führt Frau A. fort: „hab ich das halt schon die ganze Zeit bei meiner Mutter halt mit angesehen, dass ihr das auch @hinterhergerufen@ wurde" (A 290-291). Als Resultat und mit Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen formuliert sie anschließend: „Also war das jetzt auch nichts Neues in der dritten Klasse" (A 293-294). Innerhalb dieser Ausführungen wird das biographische Ausmaß ebenjener Fremdkonstruktions- und Abgrenzungsprozesse im Fall Frau A. deutlich, indem bereits ihre frühen Kindheitserinnerungen – im Alter eines Kindergartenkindes – von ihnen geprägt sind. Dass Frau A. die Differenzerfahrungen darüber hinaus zunächst als Diskriminierungserfahrung ihrer Mutter und schließlich ab der Grundschule, bzw. seit der Rückkehr in besagtes Dorf in Deutschland, als ihre eigene präsentiert, offenbart sie als kollektives und zugleich biographisch tradiertes Phänomen des Erleidens.

da war ja noch ein Mädchen, die ist aus Malaysia und das hatte mich @schonmal@ extrem beruhigt" *(A 49-51)*

Nach Beendigung der Grundschule hätten ihre Eltern sie nicht „hier auf die nächstbeste Schule geschickt, sondern so 20 Kilometer weiter" (A 40-41), rekonstruiert Frau A., wobei die Wortwahl zu verstehen gibt, dass sie wenig, bis kein Mitspracherecht an dieser Entscheidung hatte. Bei der neuen Schule handelte es sich um eine private Mädchenschule, an der eher Kinder aus gut situierten Verhältnissen waren. In dem Zusammenhang verweist Frau A. ein erstes Mal auf ihre damalige finanzielle Situation, indem sie angibt: „Da war das dann halt so

der Unterschied, weil ich komme jetzt eher aus @(.)@ nicht so reichen Verhältnissen“ (A 46-47). Abseits davon hebt sie innerhalb der Beschreibung zur neuen Schule dessen im Vergleich zur vorangehenden Grundschule internationaleren sowie diverseren Charakter hervor und rekonstruiert in dem Zusammenhang eine Erinnerung an den ersten Schultag der fünften Klasse:

> *„B: […] also ich weiß noch, als ich äh am ersten Schultag der Fünften so reingekommen bin, hab ich gleich @gesehen@, da war ja noch ein Mädchen, die ist aus Malaysia und das hatte mich @schonmal@ extrem beruhigt.*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Und dann in der Sechsten kam noch eine halb-Indonesierin. Ja, das war dann schon sehr cool“ (A 48-54).*

Indem Frau A. angibt, „gleich @gesehen@“ (A 49) zu haben, dass ihre neue Mitschülerin aus Malaysia kommt und auch die in der sechsten Klasse hinzugestoßene „halb-Indonesierin“ (A 53) gesondert hervorhebt, lässt vermuten, dass sie ihnen ebenfalls ein asiatisches Aussehen attestiert. Darüber hinaus dokumentiert sich hierbei einmal mehr die biographische Relevanz der Optik innerhalb Frau A.s Schulbiographie sowie der bereits herausgestellte Wunsch, nicht gesondert aufzufallen innerhalb der Klassengruppe. Die Sinneinheit abschließend, bilanziert sie retrospektiv, an dieser neuen Schule meistens viele Freunde gehabt zu haben und sich an keine Hänseleien aufgrund ihres Aussehens erinnern zu können.

Mit Blick auf die den Narrationen zugrundeliegenden Prozessstrukturen, können die vorangehend analysierten negativen Erfahrungen von Frau A. als eindeutige Fallkurven identifiziert werden. Dem zugrunde liegt ein erhöhtes Fallkurvenpotential, was maßgeblich auf ihre optische migrantische Markierung, die Charakteristika des dörflichen Wohnortes in Deutschland als Verlaufskurvenprozessoren sowie ihre Klassenlehrkraft als Fallkurvendritte zurückgeführt werden kann. Dem entgegen präsentiert Frau A. die obige Sinneinheit zur neuen Schule im Prinzip der Steigkurve, indem sie sich zwar noch immer als den sie konfrontierenden Bedingungen ausgesetzt präsentiert, diese jedoch anders als zuvor, in einen positiven Erfahrungsverlauf resultieren.

„Und dann war ich da erstmal ein Jahr, halt weg“ (A 77)

Nachdem sie mit 18 Jahren das Abitur absolviert hatte, so führt Frau A. ihr Narrativ fort, habe sie zunächst das Angebot der Schule über eine halbjährige, berufsbegleitende Lehre angekommen, die sie mit einer erfolgreichen Gesellenprüfung abschloss. Bezüglich der weiteren Pläne für ihr Leben äußert sich Frau A. im Gespräch sehr deutlich: „Ja, also ich wollte halt so schnell es geht ausziehen“ (A 67). Gründe für diesen Wunsch benennt sie keine, jedoch aber ein ihrem Plan gegenüberstehendes Problem: „aber ich hatte ja kein Geld“ (A 67). Da sie nie Taschengeld bekommen habe und das Geld von Ferienjobs bereits für den Führerschein ausgegeben war, „hab ich halt geschaut, wie ich trotzdem direkt ausziehen kann und hab dann ein- also bin auf europäischen Freiwilligendienst gestoßen“ (A 69-70). Da sie dort bereits „ziemlich spät dran“ (A 73) war, sei lediglich ein Restplatz in <B-Land> frei gewesen, den sie annahm:

> *„B: [...] Und da konnte ich dann, ich glaube am <Datum> oder so ging schon der Flug. Also so zwei Tage oder so, nachdem ich fertig war.*
>
> *I: Oh @(.)@*
>
> *B: Ja @(.)@. Und dann war ich da erstmal ein Jahr, halt weg“ (A 74-77).*

Auf die Gründe ihres Wunsches nach einem Auszug geht Frau A. innerhalb ihrer Narration nicht sein. Auffällig ist hierbei jedoch die formulierte Dringlichkeit in einerseits: „so schnell es geht“ (A 67) oder: „trotzdem direkt ausziehen“ (A 70) sowie die spontane Teilnahme an einem Freiwilligendienst rund zwei Tage nach Absolvierung der Lehre. Auch innerhalb ihrer weiteren Ausführungen präsentiert Frau A. ihr bisheriges Zuhause als einen Ort, an dem sie ungerne länger verweilen wollte. Während ihr der Freiwilligendienst nämlich „voll gefallen“ (A 77-78) hatte, sie jedoch nach einem Jahr wieder zurück „musste“ (A 78), beschloss sie kurzerhand: „ich bin dann einfach nach sechs Wochen oder so nochmal wieder zurück nach <B-Land>. Und joar, hab da einfach gelebt. Eigentlich nichts @(.)@, nichts Großartiges gemacht“ (A 78-80). Währenddessen habe sie sich parallel für einen weiteren Freiwilligendienst, dieses Mal in <C-Land>, beworben, den sie ein paar Monate später antrat. In der Zwischenzeit habe sie bei ihrer Familie gewohnt und gearbeitet, weitere Ausführungen diesbezüglich bleiben aus.

Den Freiwilligendienst in <C-Land>, so führt Frau A. ihr Narrativ fort, hätte eigentlich ein Jahr gedauert, „hab ich aber bisschen früher abgebrochen“ (A 84). Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland sei sie mit ihrem heutigen Freund zusammengezogen und hätte mit ihm gemeinsam an einem Erdbeerstand gearbeitet. Nachdem sie den Sommer über „noch bisschen so rumgereist“ (A 88) ist, habe sie im Herbst schließlich ein Hochschulstudium begonnen. Die darauffolgende Zeit charakterisiert sich vor allem durch Umzüge und Geldmangel, Frau A. präsentiert sie wie folgt:

> *„B: Ähm ja, da sind wir dann nach <C-Stadt> gezogen. Dann mittlerweile waren wir ein Paar. Ja, sind halt in <C-Stadt> zusammengezogen. Da war ich so das erste Semester, ja, an der Uni. Also, ich studiere <Studiengang> . Mh, ja ich hab mich aber nicht so leicht eingefunden in die Uni und ich war auch ziemlich pleite. Also, ich hab mich zu sehr aufs Bafög verlassen, aber es kam einfach nicht, @(.)@ erst zu Ende Dezember.*
>
> *I: Mhm*
>
> *B: Aber zu dem Zeitpunkt hatten wir die Wohnung schon wieder aufgegeben, weil wir die nicht mehr zahlen konnte und im <Monat> hab ich in <D-Stadt> gearbeitet. Da gab es halt einen Job mit auch bezahlter Unterkunft. @(.)@“ (A 91-99).*

Das Studium hätte sie zu dem Zeitpunkt nicht mehr weiter verfolgt, auch weil sie sich nicht sicher war, ob sie die richtige Fächerwahl getroffen hatte. Zu Beginn der Semesterferien sei sie schließlich gemeinsam mit ihrem Freund „mit dem Auto wieder nach <B-Land> gefahren. @(.)@. Mh ja und waren da- da und in <D-Land> und so, also ziemlich lang“ (A 105-106).

Nachdem die vorangehenden Sinneinheiten überwiegend dem Muster der Verlaufs-, bzw. größtenteils der Fallkurve folgten, präsentiert Frau A. diese Zeit nach der Schule und Lehre als biographisches Handlungsmuster. Dabei bricht sie aus den sie vorangehend einschränkenden Strukturen aus und beginnt stattdessen im Sinne des intentionalen Prinzips ihren eigenen Lebensweg zu bestimmen. Welche hohe biographische Bedeutung sie dieser Lebensphase beimisst, wird vor allem in der Umfänglichkeit entsprechender Narrationen innerhalb ihrer Rekonstruktion ersichtlich. Erst als Frau A. das Studium an der Universität beginnt und sich damit in ein Abhängigkeitsverhältnis zum zunächst ausbleibenden Bafög bringt, zeigt sich die Fallkurve schließlich erneut. Jedoch begegnet Frau A. ihr – anders als noch während der Schulzeit – weniger als passiv Leidende, sondern verweist nur wenige Sätze später auf:

„Ähm, ja und ich hatte auch nicht so Bock auf Uni“ (Z. 102-103) und präsentiert in dem Zusammenhang ihre stattdessen verfolgten Handlungspläne.

„dann bin ich im <Monat> @(.)@ ungewollt schwanger geworden“ *(A 109)*

Einen Umbruch widerfährt die Biographie von Frau A. schließlich aufgrund einer ungeplanten Schwangerschaft während ihres Aufenthalts in <D-Land>. Aus diesem Grund, so gibt sie an, seien sie schließlich nach Deutschland zurückgekehrt und hätten sich eine Wohnung in <C-Stadt> geholt. Auch sei sie zum dritten Semester wieder in die Uni gegangen, „komplett, also richtig“ (A 112). Da sie sich entschieden hatte die Schwangerschaft nicht abzubrechen, sei dies zugleich das letzte vor der Geburt des Kindes gewesen. Dass das vierte Semester aufgrund der Corona-Pandemie digital verlief, markiert Frau A. als Vorteil, da sie so kein Urlaubssemester nehmen musste, um die Betreuung ihres Kindes zu gewährleisten. Sie beendet die Erzählphase schließlich mit der Beschreibung ihrer aktuellen Lebenssituation. So sei sie derzeit im siebten Studiensemester und wohne in <E-Stadt>, bei dem Opa ihres Freundes.

Der diese Sinneinheit einleitende Hinweis zur Schwangerschaft markiert zugleich einen entscheidenden Umbruch innerhalb der Biographie, indem Frau A. ihr biographisches Handlungsmuster unterbricht und sich nach Entscheidung zur Fortführung der Schwangerschaft stattdessen dem institutionellen Ablaufmuster der Universität übergibt. So kommt dem Kind schlussendlich die wohl größte biographische Bedeutung innerhalb der biographischen Rekonstruktion von Frau A. zu, indem sie aufgrunddessen ihrer auf die schulbezogene Fallkurve folgenden Phase des Ausbruchs und der Selbstbestimmung ein Ende setzt und ihrem Leben stattdessen eine neue, geregelte Struktur verleiht.

6.5.2.2 Biographische Rekonstruktion zum Schulsport

„Sport, mhm, ja @(.)@. Ja es war, ich glaub, überhaupt nicht so mein Lieblingsfach“ *(A 206)*

Frau A. strukturiert ihr Narrativ zum Schulsport – wie auch zuvor zur generellen Schulzeit – zeitlich und beginnt entsprechend bei der Grundschule. Von gesonderter Relevanz erweist sich hier der Unterrichtsinhalt ‘Schwimmen‘, indem sie ihn zuallererst benennt und darüber

hinaus angibt, dass dessen Nicht-Vorhandensein der einzige Aspekt darstellt, den sie in Bezug auf ihre ersten beiden Schuljahre erinnern kann: „Ähm, also, in der Ersten und Zweiten hatte ich auf jeden Fall kein Schwimmen. Hm, ich kann mich da grad gar nicht dran erinnern, @(.)@ an den Sportunterricht der Ersten und Zweiten“ (A 201-203). Ein Grund für die gesonderte Betonung des Schwimmunterrichts innerhalb ihrer Rekonstruktionen wird schließlich in den Ausführungen zum Schulsport der dritten und vierten Klasse deutlich: „Also dann in der Dritten hatte ich Schwimmen und Sport. Schwimmen fand ich sehr schlimm, weil ich konnte da noch nicht schwimmen @(.)@“ (A 205-206). Dass Frau A. anschließend bilanziert: „Ja es war, ich glaub, überhaupt nicht so mein Lieblingsfach“ (A 207) und als weitere inhaltsbezogene Erinnerung lediglich die Bundesjugendspiele hervorhebt, erweckt den Eindruck einer grundlegend negativen Haltung sowie geringen Bedeutungsbeimessung gegenüber dem Schulsport in der Grundschule.

Innerhalb der weiteren Narration rekurriert Frau A. schließlich erneut auf ihre damalige Klassenlehrkraft, dessen abgrenzendes Verhalten ihr gegenüber sie bereits im Vorangehenden thematisiert hatte. Hier gibt sie an, dass ihre Klassenlehrerin zugleich ihre Schwimm- und Sportlehrkraft gewesen sei und ihre einzigen Erinnerungen diesbezüglich sie als „ein bisschen so @panische@ Person so- so beim Schwimmen oder so“ (A 209-211) beschreiben. Eine erneute Hervorhebung erfährt ebenjene Lehrkraft nach späterer Nachfrage zur Relevanzmachung des ‘Migrationshintergrunds‘ im Sportunterricht. Denn auch hier verweist Frau A. zunächst auf den Schwimmunterricht an der Grundschule: „also ich glaub das war die Idee der Klassenlehrerin, dass es vielleicht daran liegt, dass ich noch nicht schwimmen kann, weil das in meiner Kultur nicht üblich ist oder sowas“ (A 238-239). Diesem Gedanken hätten ihre Eltern jedoch sofort widersprochen.

Welche schulbiographische Relevanz dem Schwimmen innerhalb ihres Narrativs zukommt, wird darüber hinaus innerhalb der ersten Informationen deutlich, die sie mit Blick auf ihre Erfahrungen zum Schulsport an der weiterführenden Schule rekonstruiert: „Also im Gymnasium dann gab es zum Glück wieder kein Schwimmen @(.)@ weil es da keine Schwimmhalte gab“ (A 211-212). Die gesonderte schulbiographische Bedeutungsbeimessung des Schwimmens markiert es zugleich als Verlaufskurvenprozessor, indem Frau A. sein Vorhandensein retrospektiv maßgeblich für den Verlauf ihrer schulsportbezogenen Erfahrungen

verantwortlich macht. Innerhalb der sich abzeichnenden Fallkurve präsentiert sie darüber hinaus ihre Lehrkraft als Verlaufskurvendritte, die sie durch ihr Verhalten in entsprechende Erfahrungsabläufe zwang.

„ja in den Köpfen von ihnen war ich auf jeden Fall einfach so die kleine Japanerin“

(A 262-263)

Neben dem Schwimmunterricht dokumentiert sich innerhalb der Rekonstruktionen von Frau A. zum Schulsport eine gesonderte Bedeutungszuschreibung gegenüber ihrem Körper. So fügt sie bereits direkt nach Beendigung ihrer obigen Ausführungen zum Schwimmunterricht bei: „Ähm, ja:, also. So, ich war halt ziemlich klein, also echt ziemlich klein, glaub ich. So, jetzt bin ich ja so 1,50m, aber in der Fünften war ich halt wirklich fast einen Kopf kleiner als die anderen“ (A 212-214). Ihre geringe Körpergröße markiert Frau A. in dem Zusammenhang als Nachteil, insbesondere in Hinblick auf Sportarten wie „Hochsprung oder so, aber auch Basketball und so“ (A 216-217). Darüber hinaus hebt sie ihren Körper auch in Hinblick auf die Umkleidesituation während des Schulsportunterrichts hervor und rekonstruiert in dem Zusammenhang eine Differenzerfahrung:

> *„B: […] So in der Pubertät erinnere ich mich halt so vor allem an die @Umkleidesituation@, oder so.*
>
> *I: Mhm.*
>
> *B: Weil es dann da auch wieder so, ja halt nicht so früh- also reif @(.)@, wie manche andere aus der Klasse. So daran erinnere ich mich, aber, mh, ja insgesamt war es schon okay. @(.)@“ (A 219-223).*

Auch auf die Nachfrage zu potentieller Relevanzmachung des ‘Migrationshintergrunds‘ im Sportunterricht durch andere, zentriert Frau A. ihre Körpergröße erneut und markiert dabei wiederholt ihre migrantische Markierung als zentralen Auslöser ihrer Differenzerfahrungen: „Außer halt so die körperlichen Merkmale, so klein sein @und so@. Das wurde auf jeden Fall mit meinem Migrationshintergrund in Zusammenhang gebracht“ (A 246-247). Etwa Mitschüler:innen hätten diese „am laufenden Band“ (A 258) thematisiert „nicht nur im Sport, sondern- also, dass ich so klein war, wurde eigentlich halt ausschließlich mit, äh ja, halb japanisch sein in Zusammenhang gebracht. @(.)@“ (A 258-260). In den Köpfen ihrer Mitschüler:innen, führt Frau A. fort, sei sie „auf jedenfall einfach so die kleine Japanerin“ (A 262-263) gewesen.

Wiederum bezugnehmend auf ihre Lehrkräfte rekonstruiert sie: „Aber jetzt von den Lehrkräften kann ich mich nicht erinnern oder vielleicht maximal meist so als- als Trost sozusagen. So: ‚Ja, wärst du in Japan, dann wärst du durchschnittlich groß.' oder so" (A 251-253).

„ich hab mich dann trotzdem für Sport als Leistungskurs entschieden" *(A 227)*

Obgleich ihre ersten Ausführungen zum retrospektiven Blick auf den Schulsport von überwiegend negativer Natur sind, gibt Frau A. schließlich zu verstehen: „Und, in der- also ich war halt außerhalb vom Schulsport aktiv im Verein. […] Also Sport an sich habe ich schon gemocht" (A 224-226). Wiederum kontrastiert sie direkt im Anschluss den Schulsport demgegenüber, indem sie formuliert: „Also beim Schulsport, ja, ging es so" (A 226). Den weiteren zeitlichen Verlauf ihrer Schul(sport)biographie folgend, berichtet Frau A., sich schlussendlich dennoch für den Leistungskurs Sport entschieden zu haben. Eine gesonderte Bedeutung misst sie dabei der ihr dort offerierten Entscheidungsfreiheit in Hinblick auf die Unterrichtsinhalte bei. So bilanziert sie den Sportunterricht der Oberstufe retrospektiv als: „hat mir auf jedenfall voll Spaß gemacht" (A 228-229) und kommt bereits im nächsten Satz auf die unterschiedlichen Schwerpunkte sowie den ihnen zugrundeliegenden Entscheidungen zu sprechen. Erneut greift sie innerhalb dieser Ausführungen auf ihre körperliche Konstitution zurück, indem sie formuliert: „Dann hab ich halt einfach Turnen noch gewählt, fürs Abitur. Da war es ja auch kein Nachteil, klein zu sein […] und Ausdauer war Pflicht. Das war auch okay" (A 229-233).

6.5.2.3 Identifikation der dominanten Prozessstruktur

Innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Frau A. zeichnen sich vor allem zwei Prozessstrukturen des Lebenslaufes sehr deutlich ab. Einerseits zeigen sich die Erfahrungen zur Schulzeit maßgeblich durch die Entscheidungen ihrer Eltern bestimmt, was für die Prozessstruktur der Verlaufskurve spricht. Indem es sich überwiegend um negative Erfahrungsverläufe handelt, kann vor allem die Fallkurve als solche und ihre Eltern als Fallkurvendritte identifiziert werden. Innerhalb der vorangehenden Analyse offenbarte sich darüber hinaus eine gesonderte Bedeutungsbeimessung hinsichtlich ihrer optischen migrantischen Markierung, was sowohl innerhalb der Narrationen zur generellen Schulzeit als auch in Hinblick auf die Erfahrungen zum Schulsport deutlich wurde.

Neben der Fallkurve dokumentiert sich innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Frau A. auch die Prozessstruktur des biographischen Handlungsmusters als dominant, indem ihre Erfahrungen im Anschluss an die Schulzeit einem intentionalen Prinzip folgen und sie dieser Phase innerhalb ihrer Narration eine gesonderte Bedeutung zukommen lässt. Sofern der Wunsch besteht, eine einzelne Prozessstruktur für den Fall Frau A. zu bestimmen, so kann es aufgrund des Fokus der vorliegenden empirischen Erhebung auf Schul(sport)biographien schlussendlich nur die Fallkurve sein, da sie sich in Hinblick auf entsprechende Rekonstruktionen als dominant erweist. Nichtsdestotrotz zeigt sich der gesamtbiographische Blick auf den Fall Frau A. für das Verständnis ihrer Rekonstruktionen von Relevanz, weshalb das biographische Handlungsschemata hier dennoch Erwähnung finden soll.

6.5.3 Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Im Rahmen ihrer Narration zur Schulzeit rekonstruiert Frau A. unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, erneut sowohl an sie gerichtete als auch durch sie hervorgebrachte Anrufungen, sowie eigens formulierte Selbstidentifikationen. Ähnlich wie in den vorangehenden Fällen handelt es sich dabei um natio-ethno-kulturell codierte und uncodierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Eine Übersicht findet sich in der nachfolgenden Tabelle 6.

Tabelle 6: Frau A. - Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen im Rahmen der biographischen Narration

NR.	ZEILE(N)	DIFFERENZ- /ZUGEHÖRIGKEITSORDNUNG
1	8, 57, 187	zweisprachig
2	10	ruhige/wortkarge Person
3	17	Deutsche
4	18	Japanisches Mädchen
5	18, 259	halb japanisch
6	19	ausländisch aussehend
7	22	asiatisch aussehende Person
8	43	Mädchen
9	50	Mädchen aus Malaysia

10	53	Halb-Indonesierin
11	46-47	Nicht so reiche Verhältnisse
12	67, 94	Kein Geld/ ziemlich pleite
13	87	Erdbeerverkäufer
14	109	schwanger
15	114	Mutter
16	150, 165, 240	(Migrations-)Andere
17	156	Exotin
18	165	Fremde
19	166, 176	nicht getauft
20	206	Nichtschwimmerin
21	213, 246	(ziemlich) klein
22	218	ungeschickt (Ballsport)
23	222	nicht so frühreif
24	247	Person mit Migrationshintergrund
25	262	kleine Japanerin
26	274, 276, 277, 280, 305	Chinese(n)
27	307	nicht chinesisch

Bereits in den Anfängen ihres Erzählmonologs ruft Frau A. die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung *‘halb-japanisch‘* (Nr. 5) im Sinne einer Selbstidentifikation auf und verhält sich dabei unter Verweis auf das Geburtsland ihrer Mutter systembestätigend. Ihr Zugehörigkeitsverständnis kombiniert sie mit dem Verweis auf ihre Optik, hierbei greift sie auf die Bezeichnung dessen als einerseits ‘ausländisch‘ sowie andererseits ‘asiatisch‘ zurück. Mit der Charakterisierung als ‘ausländisch‘ offenbart Frau A. ihr Verständnis zum optischen Normativ der innerdeutschen Mehrheitsgesellschaft, von dem sie sich selbst abgrenzt.

Der Selbstidentifikation in Kombination mit der optischen migrantischen Markierung kommt innerhalb ihres Narrativs die wohl größte schulbiographische Bedeutung zu, indem Frau A. ihr eigenes Wohlbefinden im Schulkontext maßgeblich damit in Verbindung bringt. Dies zeigt sich bereits in den anfänglichen Ausführungen des Eingangsmonologs, indem sie sich erfreut über das Dasein eines *‘japanischen Mädchens‘* (Nr. 4) zeigt, aus dem Grund „nicht die einzige

@(.)@ ausländisch aussehende“ (A 18-19) Schülerin gewesen zu sein. Gleichsam verweist Frau A. zu späterem Zeitpunkt auf eine ähnliche Freude über zwei ebenfalls asiatisch aussehenden Mitschülerinnen, einerseits ein *‘Mädchen aus Malaysia‘* (Nr. 9), andererseits eine *‘halb-Indonesierin‘* (Nr. 10). Weshalb Frau A. die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten zu asiatischen Ländern ihrer Mitschüler:innen so wichtig ist, wird durch ihre rekonstruierten, mit ihrem Aussehen in Verbindung stehenden Differenzerfahrungen im Schulkontext deutlich.

Als problematisch hebt sie jene Erfahrungen hervor, in denen sie aufgrund ihres eigenen Zugehörigkeitsverständnisses als *‘(Migrations-)Andere‘* (Nr. 16), *‘Fremde‘* (Nr. 18) oder *‘Exotin‘* (Nr. 17) hervorgebracht wurde. Entsprechendes bearbeitet Frau A. mit Blick auf ihre Erfahrungen zur Schulzeit an der Grundschule in Deutschland. Hierbei hebt sie den mono-natio-ethno-kulturellen Charakter von sowohl Wohnort als auch der Schule gesondert hervor und macht ihn maßgeblich für ihre Fremdpositionierungs- und Abgrenzungserfahrungen verantwortlich. Etwa ihrer Lehrkraft attestiert sie in dem Zusammenhang eine Unerfahrenheit „im Umgang mit Leuten, die nicht seit drei Generationen @(.)@ da wohnen“ (A 31-32). So sei von ihr repetierend eine Kontrastierung von Frau A. gegenüber ‘Deutschland‘ geäußert worden, etwa in: „Ja hier in Deutschland machen wir das nicht so“ (A 159). Darüber hinaus sei im Rahmen des Unterrichts eine gesonderte Inszenierung ihrer selbst als Tochter einer Japanerin erfolgt über die sich Frau A. retrospektiv verärgert zeigt, indem sie aufgrund des unprofessionellen Verhaltens ihrer Lehrkraft als ‘Andere‘ hervorgebracht wurde. Der Umgang von Frau A. mit entsprechender Fremdpositionierung und Abgrenzung kann aufgrund des Ausbleibens von Ausführungen zu Gegenstrategien innerhalb ihres Narrativs als Duldung interpretiert werden. Ob es sich hierbei um eine passive oder aktive Duldungsstrategie im Sinne Ivanovas (2017) handelt, kann aufgrund des entsprechenden Mangels an Informationen nicht weiter bestimmt werden. Aus heutiger Perspektive wiederum offenbart sie vielmehr eine defensive Gegenstrategie, was sich einerseits durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme am Interview sowie andererseits durch ihre Kritik gegenüber der ihr begegneten Zuschreibungen und Abgrenzungen offenbart.

Im Rahmen ihrer Rekonstruktionen zu Differenzerfahrungen von Seiten ihrer Mitschüler:innen hebt Frau A. darüber hinaus die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit *‘Chinesin‘* (Nr. 26) gesondert hervor, indem es eine der Fremdpositionierungen darstellt, die ihr entgegengebracht

wurden. Ihre damalige Wahrnehmung zur Zugehörigkeitsordnung formuliert sie sehr deutlich: „Mh, also, das Wort so ‘Chinese‘, also war für mich echt ein Schimpfwort“ (A 275-276) sowie: „Also ich wollte mich einfach nur davon abgrenzen, dass ich nicht chinesisch bin“ (A 305-306). Wie ihre Abgrenzung demgegenüber zu jener Zeit aussah und welche Strategie sie entsprechend verfolgte, kann aufgrund der ausbleibenden Thematisierung dessen innerhalb ihrer Narration nicht bestimmt werden.

Mit Blick auf ihre Erfahrungen zum Schulsport rekonstruiert Frau A. ebenfalls unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Vordergründig erweist sich erneut die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit *‘halb-japanisch‘* (Nr. 5), indem Frau A. zwar andere aufruft, diese jedoch größtenteils mit ihr in Verbindung bringt. Zunächst ihre Körpergröße in den Blick nehmend, bzw. die Beschreibung ihrer selbst als: „ich war halt ziemlich klein, also echt ziemlich klein,“ (A 213) erfolgt diese zunächst losgelöst von ihrer Selbstidentifikation als halb-japanisch. Dies verändert sich jedoch mit Blick auf das Verhalten ihrer Mitschüler:innen in entsprechendem Kontext. So bringt Frau A. ihren Status als *‘(ziemlich) kleine‘* Schülerin (Nr. 21) zunächst im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen und ohne migrantischen Bezug hervor: „aber in der Fünften war ich halt wirklich fast einen Kopf kleiner als die anderen“ (A 214). Erst auf spätere immanente Nachfrage zu Differenzerfahrungen aufgrund ihres ‘Migrationshintergrunds‘ richtet sie den Blick erneut auf ihre „körperlichen Merkmale, so klein sein @(.)@ und so“ (A 246). Dies sei „auf jedenfall“ mit ihrem ‘Migrationshintergrund‘ in Verbindung gebracht worden, auch explizit. Hierbei ruft Frau A. schließlich die Ordnung *‘kleine Japanerin‘* (Nr. 25) auf, mit der Begründung, dass sie dies in den Köpfen ihrer Mitschüler:innen „auf jedenfall“ (A 262-263) gewesen sei.

Erneut fällt mit Blick auf das Narrativ von Frau A. die Bestimmung einer Strategie im Umgang mit den an sie gerichteten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen schwer, indem sie diese einerseits mit wenig Wertung präsentiert, andererseits kaum Informationen über ihren Umgang mit entsprechenden Anrufungen preisgibt. Wird allerdings angenommen, dass das Ausbleiben einer Rekonstruktion zur Gegenwehr auf der Tatsache beruht, dass Frau A. schlichtweg keine vollzog, sondern die sie konfrontierenden Zuschreibungen stattdessen hinnahm, kann die Identifikation einer Duldungsstrategie erneut in Erwägung gezogen werden.

Abseits der Zentrierung körperlicher Aspekte ruft Frau A. innerhalb ihrer biographischen Narrationen zum Schulsport auch den ‘Migrationshintergrund‘ als migrantisch markierte Ordnung auf und rekonstruiert in dem Zusammenhang eine ihr von Seiten der Klassenlehrkraft begegneten Differenzerfahrung auf Grundlage ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Inhaltlich geht es hierbei um eine angestellte Vermutung zu ihrem Status als *‘Nichtschwimmerin‘* (Nr. 20). So habe ihre Lehrkraft die Idee gehabt, dass ebendieser das Resultat ihrer ‘Kultur‘ sein könnte, eine Vermutung, der ihre Eltern jedoch sofort widersprochen hätten. Der Mutmaßung ihrer Lehrkraft begegnet Frau A. aus rekonstruierender Perspektive erneut ohne Gegenwehr, entsprechende Informationen zum Verhalten zu rekonstruierter Zeit bleiben wiederholt aus.

Über ihre Erfahrungen zur Schulzeit sowie speziell zum Schulsport hinaus, rekonstruiert Frau A. die daran anschließende Phase im Detail, wodurch sie sie mit hoher biographischer Relevanz markiert. Wie bereits innerhalb der analytischen Abstraktion herausgearbeitet werden konnte, zeichnet sich dieser Lebensabschnitt durch einerseits Selbstbestimmung sowie andererseits Rastlosigkeit und Geldmangel aus. Einen Umbruch erfährt entsprechende Phase jedoch durch eine Veränderung, die Feststellung einer Schwangerschaft. Als Reaktion auf ihrer neue Rolle als *‘Schwangere‘* (Nr. 14) bricht Frau A. schließlich ihren Aufenthalt im Ausland ab und begibt sich nach Entscheidung zum Verbleib in entsprechender Rolle den institutionellen Strukturen der Universität hin, mutmaßlich, um ihrem Leben eine neue, geregeltere Struktur zu geben. Wie ebenfalls bereits innerhalb der analytischen Abstraktion herausgearbeitet, kommt damit dem ungeborenen Kind, bzw. dem Status als Schwangeren die wohl größte biographische Relevanz innerhalb ihres Narrativs zu.

Fazit

Frau A. rekonstruiert innerhalb ihrer biographischen Narrationen unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Dabei zeichnet sich einerseits das Zugehörigkeitsverständnis als ‘halb-Japanerin‘ ab, welches sie zugleich bewusst und strukturkonform präsentiert. Andererseits ruft sie innerhalb ihrer Rekonstruktionen zu den ihr begegneten Differenzerfahrungen unterschiedliche Ordnungen auf, exemplarisch *‘Fremde‘* (Nr. 18) oder *‘Exotin‘* (Nr. 17),

die zwar nicht explizit in ihre Richtung formuliert wurden, sie jedoch selbst als Ergebnisse der sie abgrenzenden und fremdpositionierenden Prozessen benennt.

Anders als in den anderen Fällen erweist sich mit Blick auf das Narrativ von Frau A. eine Identifikation der Strategie im Umgang mit den an sie gerichteten, deklassierenden Ordnungen als deutlich schwieriger, indem sie kaum Informationen über ihre einzelnen Reaktionen zur rekonstruierten Zeit preisgibt. Aus dem Ausbleiben einer Gegenwehr zu rekonstruierender Zeit, kann wiederum auf eine retrospektive Duldung entsprechender Prozesse geschlossen werden. Diese Einschätzung steht im Einklang mit der bereits zu Beginn herausgestellten zurückhaltenden Erzählhaltung der Biographietragenden. Wiederum aus heutiger Perspektive offenbart sie vielmehr eine defensive Gegenstrategie, was sich einerseits durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme am Interview sowie andererseits durch ihre Kritik gegenüber der ihr begegneten Zuschreibungen und Abgrenzungen offenbart.

6.6 Fallvergleich

Im Rahmen der obigen Fallportraits konnten vier unterschiedliche Fälle biographischer Narrationen im Sinne analytischer Abstraktionen rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Bearbeitung von gesellschaftlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen analysiert werden. Im Folgenden gilt es nun, im Sinne des minimalen und maximalen Kontrasts und unter Einnahme einer intersektionalen Perspektive, theoretische relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Fälle herauszuarbeiten. Der Fokus liegt hierbei zunächst auf einem Vergleich der Oberflächenstruktur, wobei grundlegende Informationen zu den einzelnen Personen im Sinne der intersektionalen Perspektive Beachtung finden sollen. Im Anschluss erfolgt die Zentrierung der Prozessstrukturen des Lebenslaufs, wie sie vorangehend innerhalb der einzelnen Analysen herausgearbeitet werden konnten. Zu guter Letzt werden die Analysen zur Bearbeitung der unterschiedlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in einen Vergleich gestellt.

6.6.1 Vergleich der Oberflächenstruktur

Dass das Unterscheidungsmerkmal ‘Migrationshintergrund‘ eine höchst heterogene Gruppe an Menschen fasst, in den Köpfen vieler jedoch bereits mit unterschiedlichen Assoziationen

vorbehaftet ist, konnte bereits in Kapitel 2.2 aufgegriffen werden. Dass die Fremdbezeichnung dennoch in der vorliegenden Arbeit Reproduktion fand, lag unterschiedlichen Zielen zugrunde, die im vorangehenden Kapitel 5.5 ebenfalls bereits eingehende Erläuterung fanden. Als maßgeblich erwies sich dabei die Realisierung einer kritischen Diversitätsforschung rekonstruktiven Charakters. Nachfolgend soll nun ein erster vergleichender, intersektionaler Blick auf die Oberflächenstrukturen der einzelnen Fälle ‘mit Migrationshintergrund‘: 1) Herr D., 2) Frau P., 3) Frau R., und 4) Frau A. geworfen werden. Zur besseren Übersicht werden entsprechende Strukturen anhand unterschiedlicher, in dem Zusammenhang als relevant erachteten Kategorisierungen in der nachfolgenden Tabelle 7 gelistet. Dabei handelt es sich um die Kategorien: Migrationsstatus, Geburtsland, Herkunftsland migrierter Familienangehöriger, religiöse Zugehörigkeit, kulturelles Kapital sowie die derzeitige berufliche Tätigkeit der Biographietragenden. Die Entscheidung zur Auswahl ebendieser Kategorien fußt maßgeblich auf der in den Kapiteln 3.1 und 3.2 vorgestellten Empirie migrationsbezogener Ungleichheitsforschung

Tabelle 7: Zusammenfassende Übersicht der Oberflächenstruktur

NAME	HERR D. (1)	FRAU P. (2)	FRAU R. (3)	FRAU A. (4)
MIGRATIONS-STATUS	Zweite Generation	Erste Generation	Eigene (Flucht-) Migrations-erfahrung	Erste Generation
GEBURTSLAND	Deutschland	Deutschland	Afghanistan	Deutschland
HERKUNFTSLAND MIGRIERTER FAMILIENANGEHÖRIGER	Türkei (Großeltern beiderseits)	Vater Türkei, Mutter Aserbaidschan	/	Mutter Japan, (Vater vermutl. Deutschland)
RELIGIÖSE ZUGEHÖRIGKEIT	Kurdischer Alevite	Muslima	Muslima	„Nicht getauft“
SOZIO-ÖKONOMISCHER STATUS	/	/	Niedrig	Eher niedrig
KULTURELLES KAPITAL	Eher gering	Hoch	/	/
DERZEITIGE TÄTIGKEIT	Student	Studentin	Studentin	Studentin

Während Herr D. (1) bereits die zweite Generation seiner Familie ist, die in Deutschland geboren wurde, handelt es sich bei Frau P. (2) und Frau A. (4) um Nachkommen erster Generation. Frau R. (3) wiederum weist Migrationserfahrungen, charakterisiert als Fluchtmigration, aus erster Hand auf. Auch das Geburts-/Herkunftsland der Biographietragenden und ihrer migrierten Familienmitglieder unterscheidet sich deutlich voneinander. Während Herr D. (1) und Frau P. (2) Nachkommen türkischer Gastarbeiter:innen sind, wobei im Fall Frau P. lediglich der Vater gebürtig aus der Türkei und die Mutter aus Aserbaidschan stammt, kommt Frau R. (3) gebürtig aus Afghanistan und Frau A.s (4) Mutter aus Japan.

Die religiöse Zugehörigkeit der Biographietragenden in den Blick nehmend, versteht sich Herr D. (1) als Kurdischer Alevite, wohingegen Frau A. angibt, 'nicht getauft' zu sein. Frau P. (2) und Frau R. (3) identifizieren sich beide als Muslima, praktizieren den Islam jedoch in unterschiedlichem Ausmaß.

Informationen zum sozioökonomischen Status sowie zum kulturellen Kapitel konnten nicht jeder biographischen Narration entnommen werden. Im Fall Frau R. (3) wiederum kann der sozioökomische Status als niedrig verzeichnet werden, indem sie diesen Aspekt im Rahmen des Gesprächs mehrfach als Nachteil für ihre Schul-, Schulsport- und allgemeine Biographie verzeichnet. Auch Frau A.s soziökonomischer Status kann als 'eher niedrig' eingestuft werden, indem sie im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen am Gymnasium angibt: „ich komme jetzt eher aus @(.)@ nicht so reichen Verhältnissen" (A 46-47). Zum kulturellen Kapitel äußern sich lediglich Herr D. (1) und Frau P. (2), wobei Herr D. konstatiert, dass ihm seine Eltern nach der Grundschulzeit, bezogen auf den Schulstoff „nicht wirklich eine Unterstützung" (Z. 51-52) waren, wohingegen Frau P. berichtet, dass ihre Mutter promoviert ist.

Entgegen der bisherigen Unterschiedlichkeit stellt die aktuelle Tätigkeit aller Gesprächspartner:innen – ein Hochschulstudium – eine Übereinstimmung dar. Während dieser Aspekt aufgrund der resultierenden Einschränkung zur Zielgruppe innerhalb der späteren Diskussion kritisch reflektiert wird, soll er an dieser Stelle lediglich zum Verständnis der einzelnen Biographien dienen.

6.6.2 Vergleich der Prozessstrukturen

Nachdem die einzelnen biographischen Rekonstruktionen der vier Biographietragenden: 1) Herr D. 2) Frau P., 3) Frau R. und 4) Frau A. bereits in Form von analytischen Abstraktionen vorgestellt werden konnten, soll im Folgenden ein vergleichender Blick auf die innerhalb dieser rekonstruierten, dominierenden Prozessstrukturen des Lebenslaufs geworfen werden. Dabei fällt direkt ihre Übereinstimmung ins Auge. Denn obgleich sich die einzelnen Biographien, wie im vorangehenden intersektionalen Blick auf die Oberflächenstrukturen herausgestellt werden konnte, als höchst individuell erweisen, so zeigen sich wiederholt übereinstimmende Muster in der aktiven oder reaktiven Haltung der Biographietragenden. Alle vier präsentieren ihre schulbiographischen Erfahrungen zu großen Teilen im Stil der Fallkurve. Dies kann maßgeblich auf das den Narrationen zugrundeliegende erhöhte Fallkurvenpotential zurückgeführt werden, das sich vorwiegend aus dem rekonstruierten Zeitraum sowie der Zentrierung migrationsbezogener Aspekte speist.

Zunächst ersteres in den Blick nehmend erweist sich der durch die Biographietragenden rekonstruierte Zeitraum innerhalb ihres Narrativs von besonderer Bedeutung. Denn indem vorliegend vor allem die Erfahrungsaufschichtungen zur Schulzeit von Interesse sind, zentrieren die Biographietragenden innerhalb ihrer Narrative vorwiegend die Erfahrungen aus Kindheit und Jugend, in denen sie größtenteils minderjährig und somit nicht mündig waren. Zwangsläufig sehen sich daher viele der Erfahrungen dieser Zeit den Entscheidungen anderer, vorwiegend der Eltern, ausgesetzt. Exemplarisch kann hier auf die Umzüge von Frau A. während der Grundschulzeit verwiesen werden, die aus beruflichen Gründen ihres Vaters resultierten und die sie retrospektiv mit hoher (schul-)biographischer Relevanz versieht. Auch der Verbleib von Herrn D. auf dem Gymnasium, entgegen seinem Willen, erweist sich als ein entsprechendes Beispiel der Fremdbestimmung durch seine Eltern sowie der daraus resultierenden Prozessstruktur der Fallkurve. Abseits dessen führt der Fokus der vorliegenden Arbeit neben der Rekonstruktion von Kind- und Jugendphasen vor allem zu jenen Erfahrungen, die im Kontext Schule stattgefunden haben. Entsprechend präsentieren sich alle vier Biographietragenden innerhalb ihrer Narrationen unter anderem in der Rolle eines Schülers/einer Schülerin, der/die den Richtlinien und Vorgaben der Institution Schule sowie einem hierarchischen Schüler:innen-Lehrkraft-Verhältnis ausgesetzt ist.

Abseits dessen speist sich das erhöhte Verlaufskurvenpotential durch unterschiedliche migrationsbezogene Aspekte, die innerhalb des Gesprächs schwerpunktmäßig Thematisierung fanden. Dabei gilt es selbstverständlich den Einfluss von den innerhalb des Gesuchs angegebene Informationen, etwa dem Auswahlkriterium ‘Migrationshintergrund‘ sowie innerhalb des Gesprächs gestellten immanenten und exmanenten Nachfragen zu berücksichtigen, die die Biographietragenden zur Rekonstruktion unterschiedlicher migrationsbezogener Erfahrungen verleiteten. Dennoch zeigt sich von bedeutendem Erkenntnisinteresse, wie die vier Biographietragenden ihre migrationsbezogenen Schulerfahrungen innerhalb des Gesamtzusammenhangs der Biographie präsentieren. So markiert lediglich Frau P. einen migrationsbezogenen Aspekt als schulischen Vorteil, indem sie ihre religiöse Zugehörigkeit als Muslima und damit verknüpft die Praxis des Ramadan zu ihren Gunsten verwendet. Abseits davon präsentieren die vier Biographietragenden ihre migrationsbezogenen Schulerfahrungen zu großen Teilen als negative Erfahrungsabläufe, etwa indem sie auf komplizierte Passungsverhältnisse verweisen oder aber ihren ‘Migrationshintergrund‘, oder unterschiedliche migrantische Markierungen als Grundlage für sie konfrontierende Abgrenzungsprozesse und Fremdzuschreibungen verantwortlich machen.

Zunächst bezogen auf Differenzerfahrungen aufgrund komplizierter Passungsverhältnisse, kann exemplarisch auf den Ausschluss von Frau R. vom Schwimmunterricht aufgrund ihres Status als Nichtschwimmerin sowie der nicht vorhandenen, für sie als Muslima erwünschten Schwimmbekleidung verwiesen werden. Darüber hinaus zeigt sich der monokulturelle und/oder monoreligiöse Habitus der Schule innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Herrn D., Frau P., Frau R., und Frau A. als Fallkurvenprozessor, indem er für die Biographietragenden in eine negative Differenz- bzw. Abgrenzungserfahrung resultiert.

Bezogen auf Differenzerfahrungen in Form von Abgrenzungsprozessen oder Fremdzuschreibungen, die von Seiten anderer Subjekte an die Biographietragenden gerichtet wurden, dokumentiert sich die migrantische Markierung als dominanter, kollektiver Verlaufskurvenprozessor. Sie wird durch eine:n jede:n der vier Biographietragenden innerhalb der Rekonstruktionen thematisiert. Im Fall Herr D. offenbart sie sich in Form der Optik, der er in Hinblick auf seine schulischen, außerschulischen und dort sportlichen Erfahrungen eine gesonderte Relevanz beimisst. Ähnlich verhält es sich im Fall Frau A., die von Rassismus und Hänseleien

berichtet und entsprechende Erfahrungen unter anderem auf ihr ‘ausländisches‘ sowie ‘asiatisches‘ Aussehen zurückführt. In beiden Fällen, sowohl Herr D. als auch Frau A., offenbart sich darüber hinaus der Wunsch nach optisch ähnlichen Personen innerhalb des Schulkontexts. So kritisiert etwa Herr D.: „Also es gab ja nicht mal bis zur zehnten Klasse, hatte ich nicht mal einen Lehrer, die irgendwie ähnlich aussehen wie ich“ (D 789-790). Frau A. referiert in dem Zusammenhang vor allem auf ihre Mitschüler:innen und offenbart hierbei den Wunsch „nicht die einzige @(.)@ ausländische aussehende“ (A 18-19) Schülerin in der Klasse zu sein. Im Gegensatz dazu misst Frau P. der migrantischen Markierung ihres Namens einen gesonderten Stellenwert innerhalb ihrer Schulbiographie bei, indem sie ihn als Auslöser für Differenzerfahrungen pointiert.

Neben der Verlaufskurvenprozessoren speist sich das erhöhte Fallkurvenpotential der vier Biographietragenden durch unterschiedliche Verlaufskurvendritte. Als solche können sowohl unterschiedliche Lehrkräfte als auch die Eltern identifiziert werden. In jeder der vier biographischen Rekonstruktionen erweisen sich darüber hinaus auch die Mitschüler:innen als solche, indem sie durch ihr Verhalten, größtenteils in Form von Kommentaren, zu Abgrenzungsprozessen beitragen, die die Biographietragenden als Migrationsandere hervorbringen.

Indem die vorliegende Arbeit eine gesonderte Zentrierung des Schulfaches Sports intendiert, sollen die innerhalb der entsprechenden Rekonstruktionen vorzufindenden Prozessstrukturen im Folgenden separat verglichen werden. Innerhalb eines jeden der vier Narrative offenbaren sich Strukturen der Fallkurve, indem die Biographietragenden ihre Erfahrungen in Abhängigkeit zu den Bedingungen des Unterrichts präsentieren. Exemplarisch zeigt sich dies innerhalb der Ausführungen von sowohl Herrn D. (1) als auch Frau A. (4) zu den Inhalten des Unterrichts. Während sie diese zunächst aufgrund unterschiedlicher Aspekte kritisieren und für ihre negativen Erfahrungsabläufe verantwortlich machen, zeichnet sich schließlich eine Steigung der Verlaufskurve aufgrund der in der Oberstufe offerierten Option zur Wahl eines Sportkurses ab. Während Frau R. (3) und Frau A. (4) darüber hinaus das Normativ des Sportunterrichts, beide referieren hier auf die Disziplin des Schwimmens, als Verlaufskurvenprozessoren, bzw. aufgrund der resultierenden negativen Erfahrungsabläufe auch als Fallkurvenprozessoren hervorheben, zentriert Herr D. innerhalb seines Narrativs auch den Ablauf des Sportunterrichts als solchen kritisch. Als Fallkurvendritte können in dem Zusammenhang

einerseits die Sportlehrkräfte (Fall 1 und 4) sowie andererseits die Mitschüler:innen (Fall 3 und 4) identifiziert werden.

Abseits der Fallkurve offenbaren sich innerhalb der Rekonstruktionen einerseits das institutionelle Ablaufmuster, indem Frau R. (3) entsprechende Erfahrungsaufschichtungen zunächst in Form einer sachlichen Beschreibung präsentiert, sowie das Biographische Handlungsmuster, indem der Sportunterricht für Frau P. (2) eine schulbiographisch relevante Handlung im intentionalen Prinzip ermöglichte.

Obgleich die aktiven und reaktiven Haltungen der vier Biographietragenden gegenüber ihren Rekonstruktionen in ähnlichem Muster erfolgen, offenbaren sie innerhalb dieser gänzlich divergierende Formen der Bearbeitung. Während also Herr D. (1) sich gegenüber dem Großteil seiner Erfahrungsabläufe als passiv Getriebener und im Modus des Erleidens präsentiert, zeigt sich Frau P. (2) gegenüber der sie konfrontierten Differenzerfahrungen im aktiven, kritischen Widerstand. Frau R. (3) wiederum präsentiert sich darüber hinaus auch als zur rekonstruierten Zeit gegenüber entsprechenden negativen Erfahrungsabläufen kritisch, was sie unter anderem durch die exemplarische Rekonstruktion damaliger Äußerungen gegenüber der sie als Migrationsandere hervorbringenden Lehrkräfte zu verstehen gibt. Zuletzt Frau A.s (4) Erzählhaltung charakterisiert sich durch eine überwiegend sachliche, emotionslose Darstellung ihrer Erfahrungen.

6.6.3 Vergleich der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Nachdem vorangehend bereits eine analytische Betrachtung der individuellen Bearbeitung von schulischen und schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen der vier Fälle: Herr D. (1), Frau P. (2), Frau R. (3) und Frau A. (4) ermöglicht wurde, sollen die Ergebnisse im Folgenden in Form eines kontrastiven Fallvergleichs zueinander in Bezug gesetzt werden. Entsprechendes Vorgehen erweist sich aufgrund der Individualität der einzelnen biographischen Rekonstruktionen als komplex, indem ein Vergleich der Bearbeitung nur innerhalb ihres biographischen Gesamtzusammenhangs realisierbar ist. Darüber hinaus konnte in den vorangehenden Einzelfallanalysen bereits herausgearbeitet werden, dass die Bearbeitung einer Differenz- und Zugehörigkeitsordnung innerhalb ein und derselben Biographie in Abhängigkeit ihres Kontextes auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen kann und daher dem

Einbezug der situativen Gegebenheiten eine gesonderte Relevanz für den Blick auf Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zukommt. Ermöglicht wird der Vergleich im Folgenden daher unter Rückgriff auf die zur Einzelfallanalyse verwendeten, durch Ivanova (2017) entwickelten Tools, sowie die zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen der Arbeit, sodass neben den tatsächlichen Ordnungen, im Falle eines deklassierenden Kontextes auch die Strategie zum Umgang der Biographietragenden zentriert wird.

In Summe zeigen sich in jeder der vier biographischen Rekonstruktionen eine Vielzahl an unterschiedlichen, gesellschaftlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Dabei handelt es sich um sowohl ihnen entgegengebrachte Anrufungen, durch sie selbst z.B. zur Beschreibung anderer verwendeten Kategorisierungen, als auch Selbstidentifikationen. Richtet sich ein erster vergleichender Blick auf die natio-ethno-kulturelle Codierung der extrahierten Ordnungen, offenbart sich dessen Dominanz in einer jeden der vier Biographien. Dieser Umstand kann maßgeblich auf die Angabe des Auswahlkriteriums ‘Migrationshintergrund‘ sowie die immanenten und exmanenten Nachfragen im Gespräch zurückgeführt werden. Auffällig ist allerdings, dass die vier Biographietragenden unterschiedliche natio-ethno-kulturell codierte Ordnungen maßgeblich für den (negativen) Verlauf ihrer Schulbiographie verantwortlich machen. So ist es im Fall Herr D. seine Selbstidentifikation als kurdischer Alevite sowie generell sein Empfinden als natio-ethno-kulturell Anderer, im Fall Frau P. ihr ‘Migrationshintergrund‘, bzw. die migrantische Markierung ihres Namens. Frau R. verweist wiederholt auf schulische Schwierigkeiten aufgrund ihres Status als ‘Flüchtling‘ und ‘Ausländerin‘, Frau A. macht ihr asiatisches/ausländisches Aussehen aufgrund ihres Daseins als ‘halb-Japanerin‘ für ihre Abgrenzungserfahrungen im Kontext Schule verantwortlich. Lediglich Herr D. markiert innerhalb seiner schulbiographischen Rekonstruktionen eine natio-ethno-kulturell uncodierte Ordnung von ähnlicher schulbiographischer Relevanz, dabei handelt es sich um seine Diagnose als ‘ADS-Kind‘.

Nach diesem ersten subsummierenden Blick auf die Art der aufgerufenen Ordnungen und ihrer schulbiographischen Relevanz, soll in einem zweiten Schritt der Fokus auf die Zugehörigkeitsverständnisse der Biographietragenden gerichtet werden, unter der Annahme, dass diese durch die im sozialen Feld vorherrschenden Ordnungen bestimmt sind und im Umkehrschluss die Verarbeitung der sie strukturierenden Erfahrungen strukturiert. In Anlehnung an

die Daten werden die Zugehörigkeitsverständnisse zu einem verbesserten Nachvollzug im Folgenden in einerseits natio-ethno-kulturelle sowie religiöse separiert.

Zunächst ersteres offenbart sich im Fall Frau A. (4) als ‘halb-Japanerin‘, dabei greift sie unkritisch auf bestehende gesellschaftliche Strukturen zurück, indem sie ihr Selbstverständnis mit dem Geburtsland ihrer Mutter begründet. Ähnlich verhält es sich bei Frau R. (3), die sich aufgrund ihrer Herkunft als Afghanin identifiziert. Während Frau P. (2) diesbezüglich keine Auskunft gibt, sticht das natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverständnis von Herrn D. gesondert heraus. So identifiziert er sich als „ganz deutsch, ganz türkisch, ganz kurdisch“ (D 330) und präsentiert dies aus heutiger, rekonstruierender Perspektive im Sinne einer offensiven Gegenstrategie. Dabei zeigt er sich zugleich systembestätigend und -konform, indem er zwar auf natio-ethno-kulturelle Ordnungen zurückgreift, jedoch mit dem Ziel der Destabilisierung bestehender Muster der Zugehörigkeit. Im Vergleich zu Frau A. (4) lehnt er die halbe Zugehörigkeit ab – „Ich bin kein Fan von diesen halben Sachen“ (D 332-333) – im Vergleich zu Frau R. (3) identifiziert er sich nicht mit einer einzigen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, sondern gleich mit dreien in Gänze.

Die religiösen Zugehörigkeitsverständnisse der vier Biographietragenden in den Blick nehmend, offenbaren sich erneut sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Herr D. (1) Identifiziert sich als kurdischer Alevite, eine Zugehörigkeitsordnung, die er zwar innerhalb des Islams verortet, jedoch zugleich als uneindeutig und kontrovers markiert. In seiner Definition greift er auf bestehende Strukturen zurück, indem er auf eine dem Begriff zugrundeliegende ethnische sowie religiöse Komponente verweist. Auch Frau P. (2) kommuniziert innerhalb ihrer biographischen Rekonstruktionen ein religiöses Zugehörigkeitsverständnis, indem sie sich als Muslima identifiziert. In dem Zusammenhang agiert sie entsprechend ordnungsbestätigend, verweist jedoch wiederholt auf ihr Verständnis zu einer individuellen Auslegungsweise entsprechender Zugehörigkeit. Ihre eigene Auslegung offenbart sie als an die Strukturen der Mehrheitsgesellschaft angepasst, was maßgeblich durch die integrativen Bestreben ihrer Eltern initiiert und von ihr für gut empfunden wird. Über ihre Selbstidentifikation hinaus markiert Frau P. die Praxis des Islams mit Blick auf unterschiedliche Schüler:innen innerhalb des deutschen Schulsystems als kritisch, sofern sie Abgrenzung oder (am Beispiel des Ramadan) einen Einfluss auf die schulischen Leistungen zur Folge hat. Auch Frau R. (3) identifiziert sich

selbst als Muslima, legt dabei jedoch ein anderes Verständnis zur Zugehörigkeitsordnung zugrunde als Frau P. (2). Erkennbar wird dies durch ihre im Zuge der Selbstpräsentation als solche kommunizierten Annahmen zur Praxis entsprechender Ordnung: „Also, wir sind ja Muslima, wir also suchen Klamotten die bedeckter sind“ (R 379-380). Abseits dessen findet das Zugehörigkeitsverständnis als Muslima innerhalb ihrer biographischen Rekonstruktionen keine weitere Thematisierung.

Nachdem die generelle Aufteilung aufgerufener Ordnungen innerhalb der einzelnen biographischen Rekonstruktionen sowie die Zugehörigkeitsverständnisse der vier Biographietragenden thematisiert werden konnten, soll im Folgenden ein analytischer Blick auf die Ordnung ‘Migrationsandere‘ geworfen werden, die innerhalb eines jeden der vier Fallportraits vorzufinden ist und als übergeordnete Kategorie für Abgrenzungsprozesse auf natio-ethno-kultureller Ebene fungiert. So berichtet etwa Herr D. von unterschiedlichen, ihn als Migrationsanderen hervorbringenden Zuschreibungen. Dabei handelt es sich um solcherlei Ordnungen, exemplarisch ‘Ausländer‘ oder ‘Kanacke‘, in denen mehrheitsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen stets mit ‘nicht zugehörig‘ beantwortet werden. Im Fall Frau P. (2) dokumentieren sich entsprechende Abgrenzungsprozesse im Schulalltag innerhalb der Zuschreibung als Verantwortliche für die Türkei oder als Expertin für den Islam. Wiederum Frau A. (4) rekonstruiert die Wahrnehmung einer sie abgrenzenden Fremdpositionierung als Exotin oder Fremde. Frau R. (3) berichtet von Andersbehandlungen von Seiten der Lehrkräfte oder Schulleitung und führt dies unter anderem auf ihren Status als Ausländerin oder Flüchtling zurück.

Obgleich sich die vier Biographietragenden der Ordnung der ‘Migrationsanderen‘ nicht bewusst zeigen, kommunizieren sie Kenntnis von den ihr zugrundeliegenden Abgrenzungsprozessen, durch die sie als natio-ethno-kulturell Andere hervorgebracht werden. Obgleich die Reaktion auf entsprechende Prozesse, bzw. die Strategie zum Umgang mit ihnen divergiert und im Folgenden an exemplarischen natio-ethno-kulturelle codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen verdeutlich werden soll, kann bereits vorab eine vergleichende Feststellung formuliert werden. So bringen alle vier Biographietragenden im Zusammenhang der im Schulkontext erfahrenen, sie abgrenzenden und als Migrationsandere hervorbringenden Erfahrungen die Verantwortlichkeit der Institution Schule ins Spiel. Während Herr D. (1) wiederholt auf einen monokulturellen Charakter der Schule verweist – „Ich hatte nichts, womit

ich mich identifizieren konnte in der Schule“ (D 792-793), kann den Narrationen von Frau A. (4) eine Kritik am mono-natio-ethno-kulturellen Charakter ihrer Schule entnommen werden. Frau P. (2) und Frau R. (3) attestieren wiederum den innerhalb der Institution Schule agierenden Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf entsprechende Erfahrungen.

Bevor nun auf die einzelnen, innerhalb der Bearbeitung unterschiedlicher Ordnungen identifizierten Strategien eingegangen werden kann, gilt es zunächst eine Auffälligkeit der vier Biographien zu thematisieren, die im Zusammenhang mit der Bearbeitung natio-ethno-kultureller Ordnungen, bzw. der Hervorbringung als natio-ethno-kulturell Anderen steht. Hierbei handelt es sich um den Aspekt der Förderbedürftigkeit, der sich in jeder der vier biographischen Rekonstruktionen dokumentiert. Zunächst im Fall Herr D. (1) zeigt sich eine ihm attestierte Förderbedürftigkeit im Bereich der Mathematik, indem er rekonstruiert, durch eine Vertretungslehrkraft und aufgrund seines ‘Migrationshintergrunds‘ einem Förderkurs zugeteilt worden zu sein. Ähnlich verhält es sich im Fall Frau P. (2) die innerhalb ihres Narrativs mehrfach auf die Zuordnung zu Förder- und Sprachlernklassen und die dieser zugrundeliegenden, ihr attestierten Förderbedürftigkeit zu sprechen kommt. Sowohl Herr D. (1), als auch Frau P. (2) lehnen eine entsprechende Zuschreibung konsequent ab. Wiederum in den Fällen Frau R. (3) sowie Frau A. (4) zeichnet sich eine tatsächliche, durch die Biographietragenden als solche präsentierte, Förderbedürftigkeit ab. Der Unterschied zwischen den beiden Fällen liegt in der Verknüpfung ebendieser mit natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen. So bringt sich Frau R. (3) innerhalb ihrer biographischen Rekonstruktion repetierend als förderbedürftige Schülerin hervor, etwa mit Bezug auf die deutsche Sprache sowie ihre Schwimmfähigkeit. Wiederum Frau A. – und hier soll der späteren Fokussierung auf den Schulsport möglichst wenig vorweggenommen werden – rekonstruiert zwar ebenfalls eine Förderbedürftigkeit im Bereich des Schwimmens, begründet diese jedoch entgegen der ihr durch eine Lehrkraft entgegen gebrachten Vermutung, nicht mit ihrer ‘Kultur‘, sondern den Strukturen der zuvor besuchten Grundschule.

Aufgrund der Individualität der einzelnen biographischen Erfahrungen soll der Fokus im Folgenden auf den identifizierten Strategien zum Umgang mit entsprechendem abgrenzenden Verhalten liegen. Dabei gilt es, wie auch innerhalb der vorangehenden Einzelfallanalysen, stets die rekonstruierende von der rekonstruierten Perspektive auf die Erfahrungen zu

unterscheiden. Zunächst Herr D. (1), rekonstruiert sein damaliges Verhalten als Schüler gegenüber den ihn begegneten Diskriminierungen zu großen Teilen mit Duldungsstrategien, sowohl aktiv als auch passiv. Ähnlich verhält es sich bei Frau A. (4) und Frau P. (2), obgleich entsprechendes lediglich auf Grundlage einer ausbleibenden Rekonstruktion einer Gegenwehr bestimmt wird. Wiederum Frau R. (3) rekonstruiert ihre damalige Haltung gegenüber den sie aufgrund ihres Status als Ausländerin konfrontierenden Diskriminierungen im Sinne einer defensiven Gegenstrategie, indem sie dem Verhalten der Lehrkraft mit der Artikulation ihres Ärgernisses begegnet. Im Fall Frau R. (3) setzt sich entsprechende Strategie auch innerhalb ihrer rekonstruierenden Perspektive fort. Wiederum Frau A. (4) zeigt aus rekonstruierender Perspektive eine veränderte Strategie gegenüber vergangener Abgrenzungsprozesse, ähnlich wie im Fall Frau R. (3) eine defensive Gegenstrategie. Deutlich wird diese unter anderem durch die Artikulation ihres Ärgernisses sowie der Verweigerung, den an sie gerichteten natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen zu entsprechen. Auch der Umgang von Herrn D. (1) und Frau P. (2) mit den vergangenen, negativen Erfahrungen kann aus rekonstruierender Perspektive als aktiver Wiederstand identifiziert werden, sich äußernd als offensive Gegenstrategien sowie im Fall Frau P. ebenfalls als individuelle Aufstiegsstrategie.

Schulsport

Nachdem vorangehend ein Blick auf unterschiedliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen geworfen werden konnte, die von den Biographietragenden mit Bezug auf ihre generelle Schulzeit rekonstruiert wurden, sollen nachfolgend die Rekonstruktionen zum Schulsport zentriert werden. Auf einen ersten vergleichenden Blick auf die vier Fallportraits fällt zunächst auf, dass lediglich Herr D. (1) im Rahmen seiner schulsportbiographischen Narration keinerlei Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen aufruft, noch bearbeitet. Wiederum Frau P. (2), Frau R. (3) und Frau A. (4) rufen unterschiedliche, sowohl natio-ethno-kulturell codierte als auch uncodierte Ordnungen auf.

Zunächst die nicht natio-ethno-kulturell codierten zentrierend, zeigen sich insbesondere die geschlechtsbezogene Ordnung ‘Mädchen‘ in den Fällen Frau P. (2) und Frau R. (3), die Kategorisierung zur Körpergröße (‘klein‘) in den Fällen Frau P. (2) und Frau A. (4) sowie zu spezifischen Fähigkeiten (‘Nichtschwimmerin‘) in den Fällen Frau R. (3) und Frau A. (4)

vordergründig. Hierbei ist auffällig, dass sie alle drei als Nachteile zur Teilnahme am Sportunterricht in Deutschland präsentiert werden. Ihre Bearbeitung unterscheidet sich innerhalb der einzelnen Fälle wiederum deutlich, indem exemplarisch Frau P. (2) das Dasein als Mädchen aufgrund des Leistungsgedankens ihrer männlichen Lehrkraft als problematisch pointiert, wohingegen Frau R. (3) die geschlechtsbezogene Ordnung zur Erläuterung ihrer nichtvorhandenen Schwimmfähigkeit aufgrund geschlechtsbezogener Lehrpläne für das Fach Sport in Afghanistan thematisiert. Wiederum die Körpergröße bearbeiten Frau P. (2) und Frau A. (4) ähnlich, indem sie sie als nachteilig für eine Teilnahme am Sportunterricht hervorheben. Anders als Frau P. (2) bringt Frau A. (4) ihre im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen geringe Körpergröße jedoch mit ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit in Verbindung, sich äußernd in ‘kleine Japanerin‘. Auch die Bearbeitung des Status ‘Nichtschwimmerin‘ wird von den beiden ihn aufrufenden Biographietragenden Frau R. (3) und Frau A. (4) unterschiedlich bearbeitet, indem erstere ihn auf ihre Beschulung in Afghanistan zurückführt, während Frau A. einen Einfluss kultureller Aspekte explizit verneint.

Im Zusammenhang der innerhalb der schulbiographischen Rekonstruktionen aufgerufenen natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen, zeigt sich in den Fällen Frau P. (2) und Frau R. (3) die Selbstidentifikation als Muslima, im Fall Frau A. (4) eine ihr entgegen gebrachte Anrufung als ‘kleine Japanerin‘. Bezogen auf die Zugehörigkeitsordnung ‘Muslima‘ zeichnet sich erneut eine gänzlich unterschiedliche Bearbeitung der Ordnung ab, sowohl bezogen auf das zugrundeliegende Zugehörigkeitsverständnis als auch auf die situativen Umstände der Thematisierung. So ruft Frau P. (2) die Zugehörigkeit zur Ordnung als situativ vorteilig auf, indem sie sie entgegen ihres eigentlichen Verständnisses als Ausrede zur nicht-Teilnahme am schulinternen Triathlon verwendet. Wiederum Frau R. (3) thematisiert ihre Zugehörigkeit zum Islam in Zusammenhang zum Schwimmunterricht, jedoch lediglich als randständige Information. Von größerer Bedeutung erweist sich für sie in dem Kontext vielmehr ihre nicht vorhandenen Schwimmfähigkeiten aufgrund vorangehender Beschulung, das nicht vorhandene Angebot eines Schwimmkurses an ihrer Schule in Deutschland sowie die trotz dessen vollzogene Benotung in entsprechender Disziplin.

7 Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, im Sinne reflexiver Diversitätsforschung, über einen zugleich intersektionalen sowie dekonstruktivistischen Zugang, die Bearbeitung von sowohl schulischen als auch schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien zu rekonstruieren und analysieren. Dabei stand die zentrale Forschungsfrage des Projekts: *Wie werden schulische und schulsportliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen von Personen 'mit Migrationshintergrund' biographisch bearbeitet?* vordergründig, wobei die nachfolgenden vier Subforschungsfragen eine schrittweise Erschließung ermöglichen sollten:

- *Welche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen werden innerhalb der biographischen Rekonstruktionen relevant?*
- *Wie bearbeiten die Biographietragenden die natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen?*
- *Welche Unterschiede bestehen in der Bearbeitung von einerseits schulischen und andererseits schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in den einzelnen Biographien?*
- *Welche Unterschiede bestehen in der Bearbeitung schulischer und schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zwischen den einzelnen Biographien?*

Innerhalb der obigen Falldarstellungen konnte bereits gezeigt werden, dass die Biographietragenden innerhalb ihrer biographischen Rekonstruktionen unterschiedlichste sowohl natio-ethno-kulturell codierte als auch uncodierte Ordnungen bearbeiten, zugleich Selbstidentifikationen, als auch Fremdzuschreibungen. Hierbei konnte gezielt auf die Bearbeitung natio-ethno-kulturell codierter Ordnungen eingegangen werden, die aufgrund der thematischen Ausrichtung sowie immanenten und exmanenten Nachfragen innerhalb der einzelnen Narrative dominieren. Indem die Erfahrungen zum Schulsport im vorliegenden Projekts einen gesonderten Stellenwert einnehmen, fand die Bearbeitung schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen innerhalb der obigen Falldarstellungen eine separate Analyse. Anhand des kontrastiven Fallvergleichs gelang darüber hinaus bereits ein vergleichender Blick

auf die unterschiedlichen Bearbeitungsweisen schulischer und schulsportlicher Differenz und Zugehörigkeitsordnungen zwischen den einzelnen Biographien.

Im Folgenden gilt es, die zentralen Ergebnisse des Projekts unter Bezugnahme auf bestehende Theorie und Empirie abzugleichen sowie zu diskutieren. Dabei erfolgt das Vorgehen themenbezogen, entlang zentraler Befunde, wobei die Schwerpunkte auf (1) der (schul-)biographischen Bedeutung der migrantischen Markierung, (2) der biographischen Bedeutung der Institution Schule, (3) der Sonderstellung des Schulfaches Sport, sowie (4) der Relevanz einer intersektionalen Forschungsperspektive liegen.

7.1 Zentrale Befunde

7.1.1 Die (schul-)biographische Bedeutung der migrantischen Markierung

Die biographischen Rekonstruktionen von Herr D. (1), Frau P. (2), Frau R. (3) und Frau A. (4), so konnte es innerhalb der vorangehenden Falldarstellungen gezeigt werden, charakterisieren sich überwiegend im Muster der Fallkurve. Entsprechend präsentieren sich die einzelnen Biographietragenden im Großteil ihrer biographischen Narrative ohne Handlungsmacht, im Prinzip des Getriebenwerdens, „durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen ihrer Existenz“ (Schütze, 1983, S. 288). In dem Zusammenhang konnte ein erhöhtes Verlaufs-, bzw. Fallkurvenpotential innerhalb der einzelnen Fälle identifiziert werden, welches sich maßgeblich aus den Verlaufskurvenprozessoren der Monokulturalität sowie -religiosität der Institution Schule, bzw. der daraus resultierenden Abweichung der Biographietragenden vom erwarteten Normativ, sowie der migrantischen Markierung der einzelnen speist. Während ersteres an späterer Stelle (s. Kap. 7.1.2) hinreichende Diskussion finden soll, gilt es zweiteres im Folgenden genauer in den Blick zu nehmen. Hierbei findet eine Zusammenführung der Ergebnisse von einerseits den analytischen Abstraktionen sowie andererseits den Analysen der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen statt. Denn während erstere ein Verständnis zum Verlaufskurvenpotential ermöglichen, können zweitere einen Einblick in die individuelle Bearbeitung sowie biographischen Relevanzsetzung der einzelnen, mit der migrantischen Markierung in Verbindung stehenden Ordnungen realisieren.

Die migrantische Markierung als Plattform für Abgrenzungsprozessen

Bereits Paul Mecheril (2002, S. 110) konstatiert mit Bezug auf den Fall 'Ayse'[53]: „Wer in Deutschland ‚schwarze Haare hat und braune Augen', bleibt selbst mit nicht-ausländischem Pass ausländisch. ‚Wir' und ‚Nicht-Wir' auf der Ebene nationaler Zugehörigkeit sind in Deutschland auch Sache körperlicher Attribute." Entsprechendes Phänomen, eine Abgrenzung auf Grundlage optischer migrantischer Markierung, finde sich auch im vorliegenden Projekt in den Fällen Herr D. sowie Frau A. wieder. Beide messen dem Aspekt ihrer Optik eine gesonderte biographische Relevanz bei, jedoch für ebenjene Prozesse, in denen sie als natio-ethno-kulturell Andere und in zugleich degradierender Form hervorgebracht oder gar inszeniert werden. Den Narrationen ist zu entnehmen, dass sowohl Herr D. als auch Frau A., diesen Umstand auf Stigmata zurückführen, die mit ihrer jeweiligen optischen migrantischen Markierung, bzw. mit den in dem Zusammenhang aufgerufenen Ordnungen assoziiert werden.

Zunächst im Fall Frau A., handelt es sich um Stigmata gegenüber Chines:innen, indem ihre, durch sie selbst als „asiatisch aussehend" (A 22) beschriebene Optik, in der Vergangenheit repetierend zu entsprechender natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit fehlgeleitet wurde. Unter Rückbezug auf die eingangs erläuterte, theoretische Grundlage zur Differenzkonstruktion (s. Kap. 2.4), kann entsprechende Zuschreibung in ihrem Fall einerseits als 'Typisierung der unvertraut Anderen' (Nick, 2005) interpretiert werden, innerhalb dessen Frau A. aufgrund der aus Perspektive der Anderen abweichenden Optik eine Rolle sowie der dieser angehörigen Verhaltenserwartungen – „‚Ihr esst Hunde' und so" (A 29) – zugewiesen wurden. Andererseits, und unter Rückgriff auf die soziale Identitätstheorie nach (Tajfel, 1982), ist anzunehmen, dass der sich innerhalb ihrer Rekonstruktion abzeichnende Othering-Prozess nicht nur auf das Verlangen nach Überwindung des Fremden, sondern zugleich auf das Bedürfnis „nach einer positiven sozialen Identität und Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls" (Ivanova et al., 2021, S. 82) zurückgeführt werden kann, indem Frau A. ihn als 'Hänseleien' präsentiert, die ihr u.a. von zwei Jungen aus der vierten Klasse entgegen gebracht wurden.

[53] Hierbei handelt es sich um einen Rückgriff Mecherils auf ein im Rahmen einer Diplomarbeit durch Andrea Stachon und Andrea Wendt erhoben Interviews (Mecheril. 1997).

Im Abgleich mit der Literatur zeigt sich, dass Rassismen gegenüber asiatisch gelesenen Personen innerhalb Deutschlands spätestens seit dem Rostocker Pogrom[54] im Jahr 1992 ein präsentes und zugleich höchst problematisches Phänomen bilden. Noch um ein Vielfaches verstärkt und zugleich internationalisiert hat es sich schließlich während der Covid-19-Pandemie, indem als asiatisch gelesene Personen für dessen Ursprung verantwortlich gemacht und hierbei als „Verkörperung des Virus" (Ruirui, 2022, S. 130) gefasst, bzw. inszeniert wurden. Eine zentrale Verantwortung wird in dem Zusammenhang erneut der medialen Berichterstattung attestiert (u.a. Ha (2023), Schindler (2021)), indem diese durch u.a. stereotypisierende sowie schlichtweg rassistische Text-Bild-Verknüpfungen innerhalb deutschlandweit bekannter Nachrichtenmagazinen zu einer problematischen Fremddarstellung asiatisch gelesener Personen beitrugen. Die Auswirkungen entsprechenden Phänomens auf den Schulkontext greift u.a. Ruirui (2022) auf. Und während sie angibt, dass sich Kinder chinesischer Herkunft zu jener Zeit mit stigmatisierenden Anrufungen wie 'China Virus' konfrontiert sahen, kann mit Blick auf die obigen Ausführungen sowie die Rekonstruktionen von Frau A. eine Ausweitung entsprechender Rassismuserfahrung auf als asiatisch gelesene Kinder abgeleitet werden. So handelt es sich hierbei schließlich nicht einzig um ein rassistisches Phänomen gegenüber Personen chinesischer Herkunft, sondern vielmehr um Anfeindungen gegenüber jenen Individuen mit spezifischer, optischer, migrantischen Markierung.

Die Unschärfe migrantischer Markierung unter dem Großstadtschleier

Auch abseits der direkten Zuweisung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit 'Chinesin', misst Frau A. der optischen migrantischen Markierung innerhalb ihrer schulbiographischen Erfahrungen eine gesonderte Bedeutung bei, indem sie sie als den Aspekt hervorbringt, der sie von ihren Mitschüler:innen unterschied, bzw. der die Grundlage für die ihr entgegen gebrachten Anrufungen als 'Andere', 'Fremde' oder 'Exotin' bildete. Ihren Narrationen ist in dem

[54] Beim Rostocker Pogrom handelt es sich um einen fünftätigen, rassistisch motivierten Angriff auf eine Plattenbausiedlung im Stadtteil Rostock-Lichtenhagen im August 1992, in dem sich neben einer Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerbende zugleich die Wohnungen zahlreicher ehemaliger vietnamesischer DDR-Vertragsarbeitende und ihrer Kinder befinden. Rückblickend als die „wahrscheinlich schwersten rassistischen Übergriffe in Deutschland seit 1945" tituliert, resultierte ihnen neben einer Zäsur der Gewalt aufgrund des geringen Einsatzes der Polizeikräfte zugleich eine Symbolik des strafrechtlichen Umgangs mit ihr (Warda, 2023, o.S.).

Zusammenhang ein erhöhtes Fallkurvenpotential zu entnehmen, sofern die Schulklasse, bzw. die Schule einen wenig internationalen, vielmehr einen mono-natio-ethno-kulturellen Charakter aufweist. Hierbei hebt Frau A. explizit die Charakteristika ihres Wohnortes, bzw. dem der Schule hervor, indem sie die Großstadt in <A-Land> gegenüber dem ländlichen Dorf in Deutschland kontrastiert.

Zu einer ähnlichen Stadt-Land-Divergenz kommt auch Tran (2018) in seinem Artikel *Rassismus auf dem Land – Rassismus in der Stadt*, den er als persönlichen Bewältigungsversuch deklariert. Er attestiert der funktionalen Großstadtgesellschaft hier den Vorteil der Anonymität sowie Individualität, dessen resultierende visuelle Unschärfe den Blick vom Einzelnen zur bunten Menschenmasse führt. So läge in der Stadt ein „anonymer Schleier über allen Menschen“ (Tran, 2018, S. 49), der als ‘Schutzschild gegen rassistische Anfeindungen‘ fungiert, da unter ihm die Abweichung zum mehrheitsdeutschen Aussehen verblasst. Gegenüber ebenjener „pulsierenden und dynamischen Großstadtgesellschaft“ kontrastiert Tran (2018, S. 49) wiederum die ländliche Gemeinschaft, schreibt ihr einen Stillstand zu, sowie eine Limitation hinsichtlich kulturellen und weltanschaulichen Angeboten.

Unter erneutem Rückbezug auf Frau A., offenbaren sich entsprechende Charakteristika von sowohl Großstadt und ländlicher Gemeinschaft auch innerhalb ihrer (schul-)biographischen Rekonstruktionen. So verweist sie mit Bezug auf ihre ersten beiden Schuljahre in besagter Großstadt explizit auf den internationalen Charakter der Schule: „erste und zweite Klasse, das war für mich voll schön, weil es war, halt äh ähm international“ (A 13-14), wobei sich in ihrer Begründung die durch Tran (2018) formulierte visuelle Unschärfe dokumentiert, die den Blick vom Einzelnen zur bunten Menschenmasse führt: „ich war da nicht die einzige @(.)@ ausländisch aussehende. Das war sehr schön“ (A 18-19). Wiederum dem „sehr ländlich[en]“ (A 20) Wohnort innerhalb Deutschlands attestiert sie ähnlich wie Tran (2018) einen Stillstand, indem sie einerseits auf die sowohl vor als auch nach ihrem Umzug nach <A-Land> stattfindenden öffentlichen, rassistischen Zurufen eingeht, die ihre Mutter innerhalb des Dorfs erfahren hat: „Dann wurde das halt auch voll viel rumgerufen [...] Also war das jetzt auch nichts Neues in der dritten Klasse“ (A 294-295). Andererseits zeigt Frau A. den Stillstand mit Bezug auf ihre eigenen schulischen Erfahrungen auf, indem sie formuliert: „Mh, ja,

die Klassenlehrerin war auch @(.)@, mh ja, unerfahren @(.)@ im Umgang mit Leuten, die nicht seit drei Generationen @(.)@ da wohnen und so“ (A 30-31).

Neben Frau A. kommuniziert auch Herr D. die Wahrnehmung einer Unterscheidung zwischen dem Leben auf dem Land sowie in der Stadt, die er maßgeblich mit seiner optischen migrantischen Markierung in Verbindung bringt. Entsprechendes rekonstruiert er in Zusammenhang mit seiner „Selbstfindungsphase“ (D 75), seinem Freiwilligen Sozialen Jahr in einer Großstadt, im Anschluss an die Schulzeit: „Also es war halt in der Großstadt und so, also das hatte ich vorher noch nie erlebt, dass niemand innerhalb eines Zeitraums von einem Jahr nicht danach fragt, wo ich herkomme“ (D 68-69). Hierbei zeichnet sich ein Abgrenzungsprozess repetierenden Charakters sowie von gesamtbiographischer Relevanz ab, der schließlich erst durch die Veränderung des Wohnortes und dem damit einhergehenden Großstadtcharakter ein Ende findet.

Trotz ebendieser Veränderungen, dank der multikulturellen Großstadtgesellschaft, seiner Individualität sowie Anonymität und obgleich Tran (2018, S. 50) konstatiert: „Nach dem Stadt-Land-Vergleich weiß ich jetzt, dass ich in der Stadt sicherer vor rassistischen Angriffen bin als auf dem Land“ zeichnet sich innerhalb Herrn D.s Rekonstruktionen eine für ihn biographisch bedeutsame Situation während seines Aufenthalts in der Großstadt ab, die in ihm ein Gefühl der Angst sowie ‘Rückkehrgedanken‘ in die Türkei auslösen. Hierbei offenbart sich eine Quelle sowie Plattform des Rassismus, die nicht lokal, sondern virtuell und inzwischen beinahe allgegenwärtig wirkt. Denn obwohl Herr D. sich zu jener Zeit unter dem durch Tran (2018, S. 49) formulierten „Schleier“ der Großstadt befand, konnte dieser ihn nicht bewahren, vor rassistischer Gewalt sowie Hass aus dem Internet. Ebendieser „Hass auf den Islam und Hass auf äh Menschen, die aus dem Orient kommen und so auch mit Gewaltandrohungen“ (D 353-354), finden ihren Weg auch durch das großstädtische „Schutzschild“ (Tran, 2018, S. 49) der Anonymität und nehmen aufgrund ihres Ausmaßes einen gesonderten Stellenwert innerhalb seiner biographischen Rekonstruktionen ein. Obgleich der Thematik an dieser Stelle keine weitere Ausführlichkeit zukommen soll, kann und gilt es bereits nach kurzer Recherche hervorzuheben, dass es sich bei dem Phänomen des Rassismus im Internet um ein inzwischen dominantes, internationales und für die Betroffenen zugleich höchst

problematisches handelt (s. u.a. Keum (2017), Glaser (2004) oder Nolden (2020)), dessen Entwicklung als weiterhin zunehmend prognostiziert werden kann.

Die Typisierung migrantisch markierter Individuen

Zurück zum Fokus auf die schulbiographischen Rekonstruktionen, offenbart sich in den Fällen Herr D. sowie Frau P. die Zuschreibung einer Förderbedürftigkeit, auf Grundlage ihrer migrantischen Markierung, bzw. dem ‘Migrationshintergrund‘. Im Fall Herr D. handelt es sich um die Unterstellung einer Förderbedürftigkeit im Bereich der Mathematik, sich äußernd in der Zuteilung zu einem Förderunterricht durch eine Vertretungslehrkraft. Während Herr D. in der Rekonstruktion entsprechender Erfahrung lediglich auf seinen ‘Migrationshintergrund‘ referiert – „die mich da quasi so pauschal mit den anderen Menschen mit Migrationshintergrund so mitgeschickt hat“ (H 169-170) – macht Frau P. ihren Namen für die Zuteilung zum Förderunterricht in der Grundschule verantwortlich.

Dass es sich hierbei um kein neues oder individuelles Phänomen der beiden Biographietragenden handelt, kann mit Rückblick auf den eingangs aufgezeigten PISA-Schock sowie dem daraus resultierenden Ansatz institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2000, 2009) (s. Kap. 3.1.3.1) verdeutlicht werden. So verbleibt unumstritten, dass migrantisch markierte Schüler:innen das Stigmata der Förderbedürftigkeit, bzw. Leistungsschwäche innewohnt und ebendiese Zuschreibungen von Seiten der Lehrkräfte (re-)produziert werden. Exemplarisch kann hier auf die im Rahmen des State of the Art (s. Kap. 3) rezipierte Untersuchung Bonefeld und Dickhäusers (2017, 2018) verwiesen werden, innerhalb derer die teilnehmenden Lehrkräfte (n=200) dem Schüler ‘Murat‘ bei gleicher Fehlerzahl eine schlechtere Bewertung gaben als seinem vermeintlichen Mitschüler ‘Max‘.

Auch abseits der Hervorbringung als ‘förderbedürftige Schüler:innen‘ offenbart sich die migrantische Markierung für die Biographietragenden Herrn D., Frau P. sowie Frau A. von hoher biographischer Relevanz, indem sie diese – wenn auch indirekt – als zentrales Unterscheidungskriterium in zugleich unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Praktiken, zugleich initiiert durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen präsentieren. Als Resultat zeigen sich Differenzerfahrungen, exemplarisch die repetierende Hervorbringung von Frau A. als ‘kleine Japanerin‘ im Sportunterricht oder die Inszenierung von Herrn D. als ‘Kanacke‘ sowie ‘nicht-

Deutscher‘ im Pausenfußball. Innerhalb der Analyse zur Bearbeitung entsprechender Ordnungen konnte herausgestellt werden, dass diese in Abhängigkeit der individuellen Biographien sowie der situativen Gegebenheiten erfolgt. Auffällig ist hierbei jedoch vor allem zweierlei. Einerseits, dass die natio-ethno-kulturellen Ordnungen, die ein:e jede:r der vier Biographietragenden maßgeblich für den (negativen) Verlauf der Schulbiographie verantwortlich macht (s. Kap. 6.4.3), häufig in einem direkten Zusammenhang mit einer migrantischen Markierung stehen, indem sie entweder eine Rolle (z.B. Chinesin) oder die ihr zugewiesene Verhaltenserwartung (z.B. förderbedürftig) bilden. Hierbei zeigt sich erneut die bereits mit Bezug auf den Fall Frau A. thematisierte ‘Typisierung des unvertraut Anderen‘ (Nick, 2005), der jedoch nun eine fallübergreifende sowie gesamtbiographische Relevanz zukommt.

Darüber hinaus ist auffällig, dass die Biographietragenden Herr D. sowie Frau A. die migrantische Markierung auch innerhalb ihrer eigenen biographischen Selbstgestaltung als zentrales Unterscheidungskriterium übernehmen. So messen beide dem Aspekt der optischen migrantischen Markierung innerhalb ihrer biographischen Erfahrungen einen gesonderten Stellenwert bei, einerseits Frau A. in dem obig thematisierten Wunsch nach asiatisch aussehenden Mitschüler:innen, andererseits Herr D. in seiner Suche nach Zugehörigkeit: „das waren Menschen, die sahen zumindest aus wie ich“ (D 300). Hierbei zeigt sich, wie den von außen herangetragenen Unterscheidungsprozessen innerhalb des Kontexts Schule (und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch darüber hinaus) nicht nur Differenz- oder Abgrenzungserfahrungen resultieren, sondern dass sie zugleich Einfluss nehmen auf die Strukturierung der sozialen Ordnung einzelner in ihr agierenden Individuen. Zwar konnte in den Kapiteln 3.1.3 und 4 bereits die machtvolle Funktion der Institution Schule in Hinblick auf die Re- und Produktion von gesellschaftlichen Differenzordnungen, bzw. generell gesellschaftlicher Segmentierung herausgestellt werden (u.a. Azzarito und Solmon (2006) oder Steinbach und Spies (2021)), jedoch überrascht hierbei dessen Adaption durch jene Individuen, die von ihr betroffen und mit ihr im aktivem Widerstand stehen. Dabei zeigt sich die Adaption schließlich nicht in Form der Generierung einer weiteren hierarchischen Machtordnung, sondern vielmehr als dessen Resultat, indem Verbündete gleichen Leidens, gleicher migrantischen Markierung gesucht werden.

Im Zusammenhang mit der migrantischen Markierung soll abseits der obigen drei Fälle der Vollständigkeit halber auch Frau R. sowie mit dem Ziel eines maximalen Kontrasts auch ein weiterer Fall einbezogen werden, der innerhalb der obigen Falldarstellungen keine Thematisierung fand. Zunächst die biographischen Rekonstruktionen von Frau R. in den Blick nehmend, zeigt sich, dass die migrantische Markierung hier keinerlei explizite Rekonstruktion, noch Kritik findet. Dieser Umstand kann auf ihre eigene Fluchterfahrung zurückgeführt werden sowie der daraus resultierenden, abweichenden Schwerpunktsetzung innerhalb ihres biographischen Narrativs. Denn während Herr D., Frau P. und Frau A. die Fremdzuschreibungen sowie damit einhergehenden Stigmatisierungen kritisieren und sich demgegenüber unter Rückgriff auf ihre eigene Sozialisation, exemplarisch Frau P. in: „ich [bin] ja genauso hier geboren und aufgewachsen […] wie alle anderen Kinder […] also im Prinzip genauso sozialisiert“ (P 126-129), kommuniziert Frau R. sehr deutlich die eigene Wahrnehmung von Unterschieden aufgrund ihres ‘Migrationshintergrunds‘: „Ähm, das hat natürlich selbstverständlich einen Unterschied gemacht, […] in manchen Situationen braucht man mehr Hilfe, sozusagen mehr Unterstützung“ (R 128-130). Dass sie sich hierbei selbst als ‘förderbedürftige Schülerin‘ hervorbringt, während zuvor Frau P. und Herr D. die ihnen attestierte Förderbedürftigkeit aktiv ablehnen und kritisieren, verdeutlicht einmal mehr die individuelle Bearbeitungsweise unterschiedlicher Ordnungen sowie die grundsätzliche Heterogenität der Personengruppe ‘mit Migrationshintergrund‘.

Bestärkt wird ebendiese Feststellung durch eine weitere Perspektive auf unterrichtliche Differenzpraktiken, den Fall mit der Nummer 3, Herr W. (s. Tabelle 1). Seinen ‘Migrationshintergrund‘ erklärt dieser durch das Geburtsland seiner Mutter, Finnland, wohingegen sein Vater in Deutschland geboren wurde. Entgegen der obigen drei Fälle finden sich innerhalb des biographischen Narrativs von Herrn W. keine negativen natio-ethno-kulturellen Differenzerfahrungen, die von Seiten der Lehrkräfte an ihn heran getragen wurden, weder bezogen auf die schulischen noch schulsportlichen Erfahrungen. Auffällig ist in dem Zusammenhang, dass Herr W. über keine, in den Medien oder Forschung als ‘typisch migrantisch‘ gefasste optische Markierung verfügt.

Fazit

Die obigen Ausführungen zusammenfassend, zeigt sich eine über die Schulbiographie hinausgehende Relevanz von migrantischen Markierungen, die in Einklang mit der eingangs vorgestellten Empirie zur institutionellen Diskriminierung steht. Was anhand des vorliegenden Projekts realisiert werden konnte, ist darüber hinaus der Einblick in die Perspektive jener betroffener, migrantisch markierter Schüler:innen und damit ein Verständnis für die bis in das Erwachsenenalter andauernde, (schul-)biographische Relevanz von mit ihr einhergehender Stigmatisierungen. In allen drei biographischen Fällen (Herr D., Frau P. und Frau A.) konnte die migrantische Markierung, sei es bezogen auf die Optik oder den Namen, als vordergründiger und damit letztendlich als ein kollektiver Fallkurvenprozessor identifiziert werden.

An dieser Stelle soll explizit darauf hingewiesen werden, dass ebendieser in allen drei Fällen als solches greift, indem die migrantische Markierung durch entsprechende Akteur:innen, exemplarisch Lehrkräfte und/oder Mitschüler:innen mit besagten Stigmata versehen wird. Die migrantische Markierung ist demnach ein Fallkurvenprozessor, der das Fallkurvenpotential speist, das jedoch nur in Kombination mit entsprechenden Akteur:innen Auslösung findet. Es kann daher als Plattform verstanden werden, für Anrufungen unterschiedlichster Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, denen spezifische, je nach Ausmaß, diskriminierende sowie rassistische Stigmatisierungen behaftet sind.

7.1.2 Die biographische Bedeutung der Institution Schule

Dass der Institution Schule im Umgang mit natio-ethno-kultureller Heterogenität eine überaus machtvolle Rolle zukommt, gilt spätestens seit Gomolla und Radtkes (2000) erstem Ansatz zur ‘institutionellen Diskriminierung‘ als bekannt und rückte sie zugleich ins Zentrum empirischer Ungleichheitsforschung. Inzwischen gilt sie als „Machtraum *par excellence*“ (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, S. 64) (Herv. i. O.), denn sie „formt Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen; […] zeugt Selbstbilder sowie Selbstverständnisse, welche das Subjekt wiederum an Orte und Ränge fesseln, ihm Haltungen und Handlungsweisen aufzwingen.“ Als „powerful sites of acculturation“ (Azzarito & Solmon, 2006, S. 78) tragen sie hierbei zur (Re-)Produktion und Stabilisierung von gesellschaftlichen Differenzordnungen und den damit verbundenen Machtverhältnissen bei, indem durch sie strukturiert und vermittelt wird

(Steinbach & Spies, 2021). Indem die vorliegende Arbeit auf eine Analyse der biographischen Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zielt, um die durch Mecheril (2008b, o.S.) initiierte „beständige Unruhe“ fortzusetzen, ermöglicht sie ein Verständnis der (subjektiven) Bedeutung, den die Institution Schule im retrospektiven Blick auf ebendiese Prozesse und darüber hinaus innerhalb schulbiographischer Erfahrungen einnimmt. Dabei erweisen sich – wie obig bereits benannt – insbesondere ihre normativen Vorgaben für die vier Biographietragenden Herr D., Frau P., Frau R. und Frau A. von gesonderter biographischer Relevanz, indem sie als zentrale Verlaufskurvenprozessoren fungieren. Im Folgenden soll die biographische Bedeutung der Institution Schule unter Abgleich mit zentraler Theorie sowie Empirie diskutiert werden.

Die Konstruktion Migrationsanderer

Bereits ein erster oberflächlicher Blick auf die biographischen Narrative gibt zu verstehen, dass die vier Biographietragenden der Schule eine gesonderte Relevanz im Zusammenhang mit natio-ethno-kulturellen Differenzerfahrungen zuschreiben, indem sie ihre Erfahrungen mehr oder weniger dominant bestimmt. So attestieren Herr D. und Frau P. ihr retrospektiv einen entscheidenden Beitrag zur Hervorbringung ihrer selbst als ‘natio-ethno-kulturell Andere‘, was sich innerhalb ihrer Bearbeitung der Ordnung ‘Migrationshintergrund‘ offenbart. Denn während Herr D. eingangs formuliert: „da kam tatsächlich das erste Mal in der Schule für mich überhaupt dieses Thema auf, weil man mir da das erste Mal das Gefühl gegeben hat, anders zu sein auf jedenfall“ (D 23-25), gibt Frau P. zu Beginn des Gesprächs an: „Ähm, genau und dann in der Grundschule <B-Stadt>, da @hab@ ich dann das erste Mal ein bisschen- wurde ich auf meinen Migrationshintergrund aufmerksam gemacht. Was ich vorher gar nicht so bewusst wahrgenommen hab mit sieben/acht“ (P 11-14). Hierbei wird deutlich, dass beide Biographietragenden die Institution Schule, bzw. die dortigen Erfahrungen, als Startpunkt für ihre natio-ethno-kulturellen Differenzerfahrungen markieren. Ebenjenes Phänomen erweist sich im Abgleich mit bestehender Empirie als zugleich frequentiertes sowie altbekanntes Problem. So verweisen bereits Hamburger et al. (1984) auf innerhalb von Schul- und Berufsbildungssystem vorzufindenden Zuschreibungs- und Fremdpositionierungsprozessen, innerhalb dessen Individuen ein Dasein als Ausländer:in attestiert wird. „Da hab ich erst gemerkt,

daß ich Ausländer bin, erst da“ (Hamburger et al., 1984, S. 37) führen die Forschenden in dem Zusammenhang als Aussage beinahe aller 50 Jugendlichen ihrer Untersuchungsgruppe auf.

Es wird deutlich, dass der Institution Schule, bzw. den dort agierenden Akteur:innen, aus Perspektive der Betroffenen, hier Herrn D. sowie Frau P. und mit Blick auf Hamburger et al. (1984) beinahe alle 50 Studienteilnehmenden, eine entscheidende Rolle in der Inszenierung einer natio-ethno-kulturellen Unterscheidung attestiert wird. Ähnliches offenbart sich auch im Fall Frau A., innerhalb ihrer Rekonstruktion eines Unterrichtsgesprächs, in dem das Geburtsland ihrer Mutter – Japan – gesonderte Zentrierung fand. Auch Frau P. rekonstruiert natio-ethno-kulturelle Differenzpraktiken im Unterrichtsgespräch, hier bezogen auf das Herkunftsland ihres Vaters sowie die Zugehörigkeitsordnung ‘Islam‘. Auffällig ist, dass beide Biographietragenden entsprechende gesonderte Thematisierung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten ihrer Elternteile als negative, diskriminierende Erfahrung rekonstruieren. Etwa Frau P. distanziert sich von etwaigen Zuschreibungen als ‘Verantwortliche für das Geschehen in der Türkei‘ sowie ‘Expertin für den Islam‘, indem sie angibt, selbst „keine Berührungspunkte“ (P 122) dazu zu haben.

Eine ähnlich ‘Überstülpung‘ von elterlichen oder gar großelterlichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten auf ihre Nachkommen rekonstruiert auch El-Mafaalani (2020), mit Bezug auf das inzwischen als „Urszene“ (Deuble et al., 2014, S. 25) deklarierte Beispiel des ‘interkulturellen Frühstücks‘ (Kalpaka & Wilkening, 1997). Hierbei zeigt sich als Resultat der Intention einzelner Erzieher:innen zur (positiven) Inszenierung natio-ethno-kultureller Vielfalt am Beispiel des gemeinsamen interkulturellen Frühstücks, eine erlernte Erfüllung von Differenzerwartungen, indem die Schüler:innen auf Bitte Schafskäse, Oliven, gefüllte Weinblätter etc. mitbringen, obgleich sie auf nachträgliche Nachfrage eine Distanz zum angeforderten ‘Typischen aus der Heimat‘ kommunizieren, sich äußernd in Unwissenheit oder abweichenden Praktiken: „Manche Kinder wissen nicht, was in der Heimat der Großeltern gefrühstückt wird, andere wissen, dass in der Heimat gar nicht gefrühstückt wird, viele frühstücken selbst am liebsten Nutella oder Cornflakes“ (El-Mafaalani, 2020, S. 158).

Im Abgleich mit dem obig thematisierten Fall Frau P., zeigen sich hierbei zwar Übereinstimmungen hinsichtlich der ‘Überstülpung‘ vermeintlicher Zugehörigkeiten sowie damit einhergehender Verhaltenserwartungen, jedoch zugleich Divergenzen hinsichtlich des Umgangs

mit ihnen. Denn während die Kinder im obigen Beispiel, bzw. die im Hintergrund agierenden Eltern, entsprechende Differenzerwartungen durch das Mitbringen der durch die Erzieher:innen anvisierten Speisen erfüllen, verhält sich Frau P. gegenüber der ihr entgegengebrachten Zuschreibungen im aktiven Widerstand (s. Kap. 6.3.3). Zurückgeführt werden kann ihre kritische Haltung auf die Distanz zu entsprechenden Geschehnissen sowie ihre im Gespräch sichtbarwerdende intensive Auseinandersetzung mit den ihr widerfahrenen Strukturen von Abgrenzung sowie Rassismus in der Vergangenheit. Wiederum die Reaktion der Eltern sowie ihrer Kinder kann als situativ interpretiert werden, El-Mafaalani (2020) selbst beschreibt sie als ambivalent, mit dem Wunsch, die ‘nette Pädagogin‘ nicht zu enttäuschen einerseits sowie der Freude darüber wahrgenommen zu werden, andererseits.

Abseits dessen zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der hier rekonstruierten schulbiographischen Erfahrungen von Herrn D., Frau P., Frau R. und Frau A. bezüglich der Inszenierung natio-ethno-kultureller Differenzen mit den eingangs vorgestellten, biographischen Werken von Rose (2014b), Steinbach und Spies (2021) sowie Bozay (2016) (s. Kap. 3.1.3.3). So zeigen sich ähnlich wie bei Rose (2014b) Anrufungen als Migrationsandere, die in den Fällen Herr D., Frau P., Frau R. sowie Frau A. – wenn auch gänzlich unterschiedlich auftretende – Bildungsherausforderung verstanden werden können. So beginnt Herr D. als Folge der Diskriminierungserfahrungen mit dem Schwänzen des Schulunterrichts, Frau P. berichtet von der Exklusion vom Regelunterricht aufgrund der ihr unterstellten Förderbedürftigkeit, und Frau R. kritisiert die von ihrer Lehrkraft erhaltene, schlechte mündliche Benotung. Wiederum mit Bezug auf Steinbach und Spies (2021) werden innerhalb der vorliegenden biographischen Fälle ebenfalls unterschiedliche Erfahrungen rassistischer Einteilungslogiken sichtbar sowie insbesondere mit Bezug auf den Fall Herr D., das Ausbleiben ihrer Artikulation, aufgrund des Wunsches nach Zugehörigkeit. Wie auch innerhalb der Erhebung Bozays (2016), berichten die vier Biographietragenden von spürbaren Trennlinien zwischen Zugehörigkeit, Alltagsrassismus und Diskriminierung.

Die Abweichung von schulischen Normativen

Auch abseits der direkten Inszenierung natio-ethno-kultureller Differenzen dokumentiert sich innerhalb der biographischen Bearbeitung von sowohl natio-ethno-kulturell codierten als

auch uncodierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen innerhalb eines jeden der vier biographischen Narrative eine hohe Relevanzbeimessung zur Institution Schule. Vordergründig erweisen sich hierbei neben der dort agierenden Lehrkräfte auch die ihr inbegriffenen Strukturen. So konnten in allen vier Fällen problematische Passungsverhältnisse identifiziert werden, in denen die Biographietragenden aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten oder migrantischen Markierungen nicht dem erwarteten Normativ entsprechen, was für sie zwangsläufig in Differenzerfahrungen resultierte. Indem ebenjene Strukturen – wie bereits eingangs thematisiert – als zentrale und zugleich kollektive Verlaufskurvenprozessoren fungieren, sollen sie im Folgenden und unter Abgleich mit bestehender Literatur Thematisierung finden.

Zunächst den Fall Frau R. in den Blick nehmend, zeigt sich entsprechendes Passungsverhältnis einerseits im Bereich der Sprache sowie andererseits der Schwimmfähigkeit. Zunächst bezogen auf erstere, kritisiert Frau R. die Strukturen der von ihr in Deutschland besuchten Schule, jedoch nicht aufgrund dessen monolingualer Ausrichtung, sondern vielmehr aufgrund des Ausbleibens von Sprachlernangeboten für jene, die der Schulsprache Deutsch (noch) nicht mächtig sind. Hierbei zeigt Frau R. innerhalb ihrer Bearbeitung der Ordnung ‘nicht deutschsprachig‘ ein Assimilationsbestreben, das auf ihren Wunsch nach schulischem Erfolg zurückzuführen ist.

Mit dem Ziel, die Daten in ihren gesellschaftlichen Zusammenhang zu setzen, überrascht der rekonstruierte Mangel an Unterstützung zunächst mit Blick auf die vorangehend skizzierten Prozesse zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im deutschen Schulsystem (s. Kap. 3.1.1). Denn so scheint es, als wären von den assimilativen Bestreben der Ausländerpädagogik (s. Kap. 3.1.1), zeitlich innerhalb der 1970er Jahre zu verorten und sich äußernd in Vorbereitungs- und Sprachlernkursen sowie ‘heimatkundlichem Unterricht‘ (Kiesel, 2003), zu Zeiten des Schulbesuchs von Frau R. an der Hauptschule keine Überbleibsel mehr vorhanden. Entsprechender Umstand kann schließlich im Abgleich mit den eingangs vorgestellten Asylantragszahlen (s. Kap. 2.1) sowie aus Perspektive von Frau R. mit dem ländlichen Charakter des Schulortes diskutiert werden. Denn mit Blick auf ersteres offenbart sich innerhalb von Abbildung 1 zum Zeitpunkt der Ankunft von Frau R. in Deutschland im Jahr 2010, eine Phase des Tiefstands der Asylantragszahlen. Es ist daher anzunehmen, dass das Ausbleiben von

Unterstützung in Form von Deutschkursen innerhalb der Schulen, zu jener Zeit aufgrund des geringen Geflüchtetenaufkommens ausblieb.

Wiederum die eigene Interpretation von Frau R. zur Situation in den Blick nehmend, offenbart sich erneut die bereits vorangehend thematisierte Relevanz des Großstadtcharakters, indem sie argumentiert: „zum Beispiel eine Freundin von mir, die in <Großstadt> gewohnt hatte. Sie hat sehr viel andere- vieles Anderes erlebt und sie hatte viel Unterstützung bekommen. [...] Also ich glaube das lag daran“ (R 168-169). Interessant ist die Rekonstruktion von Frau R. zum Ausbleiben des Sprachlernkurses darüber hinaus im Abgleich mit den biographischen Erfahrungen von Frau P., indem diese von einer ‘Überbehütung‘, sich äußernd in obligatorischen Sprachlernklassen für vermeintlich förderbedürftige Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ berichtet. Hierbei zeigt sich einmal mehr die Individualität einzelner Biographien ‘mit Migrationshintergrund‘ und darüber hinaus die Notwendigkeit intersektionaler Forschung, indem einzelne Faktoren, wie den spezifischen Charakteristika einer Schule, sie maßgeblich zu unterscheiden vermag.

Frau R. bearbeitet die Thematik der Sprachfähigkeit innerhalb ihrer Biographie darüber hinaus im Zusammenhang mit ihrer schulischen Weiterbildung, bzw. ihrem Entschluss zum weiteren Schulbesuch und attestiert ihren Lehrkräften hierbei einen entscheidenden Stellenwert, in negativem Sinne. So sei ihr – anders als Herrn D. und Frau P. – nicht die Zuschreibung einer Förderbedürftigkeit, sondern vielmehr die Anrufung als ‘aussichtsloser Fall‘ begegnet: „Das schafft ihr nicht, ihr sollt das nicht weiter machen, ihr sollt arbeiten gehen“ (R 146-147). Unter erneutem Rückbezug auf die Theorie institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2002, 2009) und die in dem Zusammenhang erhobene Empirie konnte bereits eingangs verdeutlicht werden, dass das defizitäre Image ‘mit Migrationshintergrund‘ einen entscheidenden Einfluss auf Übergangsentscheidungen hat und insbesondere die Erwartungen zur Sprachfähigkeit hierbei als „wesentliche Barriere“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 262) fungieren. Entsprechende Strukturen finden sich nun auch innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Frau R. wieder, zwar nicht als Übergangsentscheidung nach der Grund- sondern stattdessen nach der Hauptschule.

Interessant ist in dem Zusammenhang vor allem der durch Frau R. rekonstruierte Umgang mit ebenjenen Unterstellungen der Aussichtslosigkeit sowie der Aufforderung, anstelle eines

weiteren Schulbesuchs arbeiten zu gehen: „Dann ich so: ‚Wie sollen wir arbeiten gehen, wenn wir uns zum Beispiel für Ausbildung bewerben, aber keine Zusagen bekommen? Und äh, wenn wir auch nicht weiterhin zur Schule gehen, was sollen wir denn bitteschön machen?'" (R 147-149). Die bereits innerhalb der Falldarstellungen herausgearbeitete selbstbestimmte sowie selbstbewusste (Erzähl-)Haltung von Frau R. offenbart sich innerhalb obiger Sequenz sehr deutlich. Sie kann schließlich auch als entscheidender Antrieb der Durchbrechung des an sie gestellten defizitären Images sowie der damit verbundenen Entscheidung zum Gymnasialbesuch und schlussendlich für ihren Bildungserfolg verantwortlich gemacht werden.

Neben dem Normativ der deutschen Sprache thematisiert Frau R. innerhalb ihrer Rekonstruktionen auch das des Schwimmunterrichts. Innerhalb entsprechender Ausführungen präsentiert sie sich in der Ordnung der 'Nichtschwimmerin', bearbeitet diese jedoch anders als zuvor ihr Dasein als 'nicht deutschsprachig'. Denn während Frau R. das Ausbleiben der Unterstützung in Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache kritisiert, richtet sich ihre Kritik bezogen auf den deutschen Schwimmunterricht explizit gegen das dort gestellte Normativ, mit der Begründung, dass entsprechende Erwartungen für sie in Diskriminierung resultierten. Im Abgleich ebendieser Erfahrungen mit der eingangs vorgestellten Entwicklung migrationsbezogener Heterogenität im Schulkontext (s. Kap. 3.1.1), wird erneut das Ausbleiben von Unterstützungsangeboten von Seiten der Institution Schule sichtbar, wie sie zu Zeiten der Ausländerpädagogik flächendeckend Anwendung fanden. Darüber hinaus zeigt sich zugleich ein Mangel konzeptueller Ansätze der interkulturellen Pädagogik, noch seines Leitmotivs: Der Anerkennung. Denn während von Seiten der Schule eine Bewertung mit der Note 4 (ausreichend) erfolgt, gibt Frau R. sehr deutlich zu verstehen, dass sie entsprechende Handhabe als *nicht*-ausreichend versteht. Stattdessen, rekonstruiert sie repetierend eine Verkennung ihrer Ausgangssituation –„aber ich konnte nicht schwimmen" (R 189-190) - welche sie als benachteiligendes Element ihrer Schulbiographie präsentiert.

Auch in den Fällen Herr D., Frau P. und Frau A. offenbart sich eine Bearbeitung von unterschiedlichen Ordnungen entlang des durch die Institution Schule erwarteten Normatives. Hierbei zeigt sich eine deutliche Dominanz natio-ethno-kulturell codierter Ordnungen, was darauf schließen lässt, dass ebendiese aus Perspektive der Biographietragenden in kompliziertem Passungsverhältnis mit der deutschen Institution Schule stehen. Zu einem ähnlichen

Resultat kommen erneut Gomolla und Radtke (2009). Sie konstatieren, dass die Schullaufbahnen von Kindern ‘mit Migrationshintergrund‘ von Mustern der Diskriminierung und Abweisung geprägt sind, „entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Lern- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen“ (Gomolla, 2010b, S. 82). Mit Blick auf die vier biographischen Fallportraits, zeigt sich wiederholt von gesondertem Interesse, dass sich ebendiese Muster der Diskriminierung zwischen den Fällen insofern unterscheiden, als dass unterschiedliche Aspekte thematisiert und mit biographischer Relevanz versehen werden.

In dem Zusammenhang kann exemplarisch auf Frau A.s Bearbeitung ihres Status als ungetaufte Person inmitten des katholischen Religionsunterrichts verwiesen werden. Hierbei zeigt sich entsprechende Abweichung von der obigen Norm, jedoch nicht in Form einer anderen, sondern keiner religiösen Zugehörigkeit. Die Problematik, die Frau A. in dem Zusammenhang beschreibt, bezieht sich auf ihre Wahrnehmung eines Andersseins, inmitten einer homogenen Masse katholischer Schüler:innen sowie der daraus resultierende Wunsch, nicht aufzufallen. Sehr deutlich zeichnet sich hierbei eine Unwissenheit von Seiten der Biographietragenden gegenüber religiösen Zugehörigkeiten und folglich eine monoreligiöse Ausrichtung entsprechenden Unterrichts ab. Was retrospektiv verbleibt, ist die Angst, die sie zum damaligen Zeitpunkt inmitten der Unterrichtsstunde verspürt hat – „Ich hatte irgendwie Angst, dass es auffällt oder so. Also, dass es schlimm ist, dass ich nicht getauft bin“ (A 175-176) – resultierend aus der wahrgenommenen Abweichung von bestehender Norm.

Anstelle der Angst verbindet Herr D. den christlich-ausgerichteten Religionsunterricht seiner Schulzeit auch mit positiven Emotionen, obgleich für ihn eine gesonderte Beschulung im Türkischunterricht resultierte. Die retrospektiv positiven Emotionen stehen in Zusammenhang mit einer einzelnen Unterrichtsstunde, innerhalb dessen der Islam Thematisierung fand. Entsprechende Maßnahme kann unter erneutem Abgleich mit einleitend präsentierter Theorie, auf die Leitgedanken der interkulturellen Pädagogik (s. Kap. 3.1.1) zurückgeführt werden, die auf eine Thematisierung und Anerkennung unterschiedlicher Kulturen zielte. Innerhalb der Rekonstruktionen von Herrn D. zu entsprechender Unterrichtsstunde zeichnen sich wiederum verschiedene Aspekte migrationspädagogischer Kritik (u.a. Ivanova (2017); Mecheril et al. (2010); Sturm (2016)) am Vorgehen anfänglicher interkultureller Pädagogik ab. Insbesondere

die Kritik am ‘Inseldenken‘ welche Mecheril et al. (2010) unter Rückgriff auf Bolscho (2005) präsentieren, findet sich innerhalb dieser wieder, indem Herr D. die Thematisierung des Islams im christlichen Religionsunterrichts insofern kritisiert, als dass dieser mit Verallgemeinerungen und entsprechenden Unterstellungen einherging: „Und im gleichen Atemzug war es halt auch irgendwie ein bisschen, merkwürdig, weil es halt auch wieder mit dieser Unterstellung war, ‘bei euch ist das ja so‘ und also so ein bisschen zugeschoben einfach“ (D 242-244). Trotz entsprechender Unterstellungen sowie des Ausbleibens der Thematisierung seiner eigenen religiösen Zugehörigkeit, verbindet Herr D. die besagte Unterrichtsstunde mit positiven Gefühlen – „Ich ich glaube, ich habe mich eher gefreut. […] Ich hab mich eher gefreut. Ja“ (D 248-250) – was auf seinen nun bereits mehrfach thematisierten Wunsch nach Zugehörigkeit zurückzuführen ist: „Also das war irgendwie dann auch ganz schön, weil das trotzdem die Praxis war, die ich kenne, auch wenn wir sie selbst nicht besonders stark leben“ (D 241-242).

Die gesamtbiographische Relevanz schulischer Normative

Die Abweichung vom Normativ der Institution Schule erweist sich für Herrn D. retrospektiv als entscheidendes Element seiner Schulbiographie, indem es für ihn in die ständige Wahrnehmung von Ausschlüssen, Anderssein sowie Diskriminierung und Rassismus resultierte. Innerhalb seiner biographischen Rekonstruktionen zeichnet sich entsprechende Abweichung vom Normativ repetierend ab, mit Bezug auf die Unterrichtsinhalte, seinem Aussehen, seiner religiösen Zugehörigkeit oder Konzentrationsschwäche (ADS). Letzteres erweist sich nicht nur im Abgleich mit den anderen drei Fällen, sondern auch mit der eingangs vorgestellten Empirie insofern von gesondertem Interesse, als dass Herr D. sein Dasein als ‘ADS-Kind‘ eine ähnliche schulbiographische Relevanz beimisst, wie seiner Identifikation als Person ‘mit Migrationshintergrund‘. Wie auch mit Blick auf die übrigen natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen sowie dem eingangs vorgestellten interaktions- und praktikentheoretisch orientiertem Ansatz zur Bildungsbenachteiligung (s. Kap. 3.1), attestiert er hierbei vor allem seinen Lehrkräften ein entscheidendes Fehlverhalten, was die einflussreiche, machtvolle Stellung der Lehrkräfte auch über migrationsbezogene Ungleichheiten hinaus bestätigt.

Neben der Abweichung vom erwarteten Normativ aufgrund des ADS, präsentiert Herr D. ein biographisch noch viel größeres, komplexes Passungsverhältnis zwischen den zwei innerhalb seiner Schulbiographie vorzufindenden Sphären, einerseits „meine Kultur“ (D 778) und darüber hinaus als „Alles, was ich von zuhause kenne“ (D 778), andererseits die Institution Schule, ihre Inhalte und Akteur:innen. Ebendiese „Sphärendiskrepanz“ (Nohl, 2001, S. 112) offenbart sich bereits in den Anfängen des Gesprächs ein erstes Mal, zwischen dem Milieu ‘Zuhause‘ und dem der Institution Schule, eingebettet in eine für Herrn D. höchst prekäre Erfahrung. Hierbei handelt es sich um die Rekonstruktion zu seinem Wunsch eines Wechsels auf die Realschule, dem seine Eltern nach Rücksprache mit Psychologin und Lehrkräften widersprechen. Ebendiese Situation konnte innerhalb der analytischen Abstraktion zum Fall bereits als biographisch zentrales sowie zugleich unlösbares Unterfangen herausgestellt werden. Denn während seine Eltern ihn dazu ‘zwingen‘, sein bekanntes, heimisches Milieu zu verlassen, um sich innerhalb des neuen Milieus ‘Schule‘ unbekannten Inhalten sowie anders aussehenden, anders gläubigen, anders kulturell verankerten Individuen zu stellen, können sie ihm im Umkehrschluss hierbei „nicht wirklich eine Unterstützung“ (D 57-58) sein. Dennoch verlangen sie, am Beispiel schulischer Leistung, auf Grundlage seines IQ-Ergebnisses und der Aussage der Lehrkraft: „Nee, <Name> ist nicht zu blöd oder so fürs Gymnasium, der ist nur zu faul“ (D 475-476) einen schulischen Einsatz seinerseits, der im Zweifelsfall auch mit Strenge erwirkt werden sollte.

Der Erwartungshaltung aus dem heimischen Milieu nicht genug, sieht sich Herr D. einer ähnliche Anforderung im dazu konträren Milieu ‘Schule‘ konfrontiert. Hierbei zeichnet sich eine Situation ab, die im Vergleich mit El-Mafaalanis (2020, S. 159) Beispiel zum interkulturellen Frühstück ebenfalls als „doppeltes Dilemma“ identifiziert werden kann, jedoch mit dem Unterschied, dass hier nicht beide Seiten „schubsen und ziehen“, sondern sich vielmehr ein sehr deutliches Schubsen beider Milieus abzeichnet. Auch stellen sie hierbei – anders als im obigen interkulturellen Frühstück – keine widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen, sondern vielmehr ein- und dieselbe: die Erfüllung des erwarteten Normatives.

Die Stellung von Herrn D. als Schüler, inmitten des doppelten Dilemmas, kann als die inzwischen innerhalb migrationsbezogener Literatur vielfach verwendete Metapher ‘zwischen den Stühlen‘ identifiziert werden, jedoch – und dies gilt es mit Blick auf Kunz (2000) (zit. nach

Rosen (2011)) gesondert hervorzuheben – nicht zur Stilisierung einer Kulturdifferenz, sondern vielmehr zur Versinnbildlichung der obig beschriebenen, durch ihn wahrgenommenen Sphärendifferenz der Milieus ‘Zuhause‘ vs. ‘Schule‘. Im Sinne kritischer Migrationsforschung, bzw. -pädagogik soll anhand der Metapher daher vielmehr die Existenz komplexer Passungsverhältnisse als Resultat der durch die Institution Schule geforderten Normative, bzw. ihres mono-natio-ethno-kulturellen Charakters, in den Blick genommen werden.

Im Vergleich zu den anderen drei biographischen Fällen, zeichnet sich ebendieser Status als ‘zwischen den Stühlen‘ innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Herrn D, sehr viel stärker ab. Lediglich im Fall Frau R., die in einer vielfach divergierenden natio-ethno-kulturellen Umgebung geboren, gelebt und sogar zur Schule gegangen ist, kommt der Divergenz zwischen Schule und Zuhause eine annähernd hohe Ausführlichkeit und Bedeutsamkeit zu, hierbei mit Bezug auf die obig thematisierte Abweichung hinsichtlich der Sprach- sowie Schwimmfähigkeit. Erneut soll der Fokus hierbei nicht auf (vermeintlichen) Kulturdifferenzen, sondern am Beispiel des deutschen Schwimmunterrichts vielmehr auf dessen normativer Ausrichtung auf das (in Deutschland aufgewachsene) Kind liegen, das im Rahmen seiner Schulzeit schwimmen lernen konnte.

Was zwischen den beiden Fällen Herr D. sowie Frau R. divergiert, ist die Bearbeitung ihrer Stellung inmitten der Stühle. Denn während beiden ein Entrinnen ihrer Situation nicht möglich scheint, präsentiert Herr D. sie im Sinne einer Duldungsstrategie, zu Teilen aktiv oder passiv, während Frau R. zumeist in Form einer defensiven Gegenstrategie agiert (s. Kap. 6.2.3 und 6.4.3). Wiederum in den Fällen Frau A. sowie Frau P. zeichnet sich eine deutlich geringere Divergenz zwischen den Milieus ab. Während entsprechendes im Fall Frau P. auf das kulturelle Kapital ihres Elternhauses sowie deren Anpassungsbestreben zurückgeführt werden kann, zeigt sich im Fall Frau A. eine sehr geringe, biographische Relevanzbeimessung zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit Ihrer Mutter ab, sofern der obig thematisierten, optischen migrantischen Markierung außen vor gelassen wird.

Die Auswirkung schulischer Praxen auf Zugehörigkeitsverständnisse am Beispiel des Falles ‘Herr D.‘

Bereits Rose (2014b) konnte unter Einsatz biographischer Forschung auf die in schulischen Praxen zugrundeliegenden Subjektivierungsprozesse aufmerksam machen, durch die Schüler und Schülerinnen ‘mit Migrationshintergrund‘ als Migrationsandere hervorgebracht werden. Innerhalb des vorliegenden Projekts gelang darüber hinaus eine Identifikation des Einflusses entsprechender Abgrenzungsprozesse auf die Zugehörigkeitsverständnisse der Biographietragenden, der im Folgenden am Beispiel des Falles ‘Herr D.‘ vorgestellt sowie diskutiert werden soll. Dafür rückt zunächst der Fokus auf seine innerhalb des Narrativs kommunizierten Selbstidentifikationen. Hierbei handelt es sich um (1) seine Zuordnung zur Personengruppe ‘mit Migrationshintergrund‘, obgleich er obgleich er damit bewusst der Definition zur Ordnung (Statistisches Bundesamt, 2022c) widerspricht, sowie (2) seine Identifikation als „ganz deutsch, ganz türkisch, ganz kurdisch“ (D 330), die er im Rahmen des Narrativs auf Nachfrage kommuniziert.

Unter Rückgriff auf Bozay (2011) kann entsprechendes Verhalten als selbst-Ethnisierung gefasst werden, einem wechselseitigen Prozess aus Fremdpositionierung und -zuschreibung, den Individuen durchlaufen, um innerhalb einer Gesellschaft sichtbar sowie handlungsfähig zu werden (s. Kap. 3.1.3.3). Dass es sich bei entsprechender Selbst-Ethnisierung im Fall ‘Herr D.‘ um ein Resultat seiner schulbiographischen Erfahrungen handelt, kann den Ausführungen zu erfahrenen Abgrenzungsprozessen, bzw. dem innerhalb dieser identifizierten Status als ‘zwischen den Stühlen‘ sowie der Abweichung von Herrn D. vom Normativ hinsichtlich der vorangehend thematisierten migrantischen Markierung entnommen werden: „Es wird halt diese Unterscheidung gemacht zwischen bei uns, bei uns Deutschen […] und bei euch Ausländern oder so klingt das immer. Zumindest für mich. Und das hat schon irgendwie, für die Identitätsentwicklung war das definitiv ausschlaggebend. Also ich habe das Gefühl gehabt, dass ich anders bin“ (D 1032-1038).

Die optische migrantische Markierung in den Blick nehmend, kann erneut eine Parallele zu Mecherils (2002, S. 110) eingangs referierten Analyse zum Fall Ayse herangezogen werden, innerhalb dessen er schließt: „Ayse ist Ausländerin, weil sie aussieht wie eine Ausländerin.“ Denn auch Herr D. kommt innerhalb seiner biographischen Rekonstruktion repetierend auf

die Bedeutsamkeit seiner Optik sowie dessen migrantischen Markierung zu sprechen, auch mit Blick auf die obig herausgestellte Sphärendifferenz: „das, was mich ausgemacht hat, alles, was überhaupt nach mir aussah. Also es gab ja nicht mal bis zur zehnten Klasse, hatte ich nicht mal einen Lehrer, die irgendwie ähnlich aussehen wie ich“ (D 788). Hierbei ist anzunehmen, dass die hohe schulbiographische Relevanz der Optik maßgeblich auf ihn konfrontierende Abgrenzungsprozesse sowie Fremdzuschreibungen zurückzuführen ist. Exemplarisch kann auf die innerhalb der Falldarstellung analysierte Situation verwiesen werden, indessen ihm eine Zugehörigkeit als nicht-Deutscher auf Grundlage seiner Optik zugeschrieben wird. Dass Herr D. als Resultat – und auf seiner Suche nach Zugehörigkeit – eine Orientierung an ebendiesem Kriterium vornimmt und zugleich die Diskriminierung der ihm ähnlich sehenden Mitschüler:innen in Kauf nimmt, um zugehörig zu sein, verdeutlicht einmal mehr dessen gesamtbiographische Relevanz.

Zurück zum obig aufgeführten, aktuellen Zugehörigkeitsverständnis von Herrn D. als „ganz deutsch, ganz türkisch, ganz kurdisch“ (D 330), offenbart sich eine zwischenzeitlich vollzogene Veränderung, vom vorangehend hervorgehobenen Status: ‘zwischen den Stühlen‘, hin zur Annahme dreier, wohlgemerkt gänzlicher Zugehörigkeitsordnungen, die er selbst als „Prozess“ (D 338) fasst. Die neue Selbstidentifikation kann unter Rückgriff auf Otyakmaz (1995, S. 132) nunmehr als: „nicht zwischen, sondern auf allen Stühlen“ identifiziert werden, indem sich Herr D. als Resultat seiner biographischen Erfahrungen, dem „doppelten Dilemma“ (El-Mafaalani, 2020, S. 159), der „Sphärendifferenz“ (Nohl, 2001, S. 22), dem Konflikt der Milieus ‘Schule vs. Zuhause‘ nicht länger für ein Dasein inmitten des Spannungsfeldes, sondern stattdessen für eine Akzeptanz und Annahme jeder einzelnen der Sphären/Milieus entscheidet. Damit weicht das Zugehörigkeitsverständnis von Herrn D. auch vom Konzept des ‘dritten Stuhls‘ ab, das Badawia (2002) als Resultat seiner Untersuchung zum Umgang ‘bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher‘ formuliert. Hier definiert er es als Ausdruck von „identitätstransformatorischen Leistungen und individueller Selbstverortung in Bezug auf soziobikulturelle Überschneidungssituationen und Lebensbedingungen im eigenen Lebenslauf.“ (Badawia, 2002, S. 312). Denn indem Herr D. zwar als Ergebnis eines Prozesses zu einem neuen, eigenen Selbstverständnis kommt, stellt dieses keine Metapher einer

Bikulturalität, sondern stattdessen vielmehr der Annahme, wohlgemerkt gänzlichen Annahme, bereits bestehender Zugehörigkeitsverständnisse dar.

Fazit

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels gelang es, die biographische Bedeutung der Institution Schule hervorzuheben, indem ein Verständnis für die subjektive Realität von in ihrem Kontext als Migrationsandere hervorgebrachten Subjekten ermöglicht werden konnte. Ebendiese Ergebnisse stehen in Einklang mit bereits existenter Empirie zur institutionellen Diskriminierung sowie dem biographietheoretischen Ansatz der migrationsbezogenen Ungleichheitsforschung. Mit Blick auf die im Rahmen des Kapitels diskutierten, auch nachhaltig problembehafteten Erfahrungen der einzelnen Biographietragenden, kommt im Umkehrschluss der Frage, was die Institution Schule im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität leisten soll, eine zentrale, gesamtgesellschaftlich relevante Bedeutung zu.

7.1.3 Die Sonderstellung des Faches Sport

Indem die sportpädagogische Empirie um migrationsbedingte Heterogenität derweil ein zugleich diskursives, als auch lückenhaftes Forschungsfeld aufzeigt, konnte einleitend die Notwendigkeit der gesonderten Zentrierung schulsportlicher Erfahrungen sowie innerhalb dieser bearbeiteten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen herausgestellt werden. Die obigen Falldarstellungen ermöglichen nun einen Einblick in die individuellen, schulsportbiographischen Erfahrungen der Biographietragenden Herr D., Frau P., Frau R. und Frau A., zugleich in Einzelfall- als auch fallvergleichender Analyse. Darüber hinaus konnte, wie anvisiert, die Bearbeitung schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Frau P., Frau R. sowie Frau A. analysiert werden, lediglich im Fall Herr D. blieb sie aufgrund nicht vorhandener Thematisierung entsprechender Ordnungen aus. Im Folgenden sollen die Ergebnisse im Abgleich mit bestehender Theorie und Empirie diskutiert werden.

Bereits in einem ersten vergleichenden Blick auf die schulsportbiographischen Rekonstruktionen fällt auf, dass drei der vier Biographietragenden dem Sportunterricht innerhalb ihrer schulbiographischen Erfahrungen einen gesonderten Stellenwert attestieren, der wiederum

auf eine gesonderte Positionierung des Schulfaches im Fächerkanon zurückgeführt werden kann. Entsprechende Einschätzungen erweisen sich mit Blick auf bestehende sportpädagogische Empirie (s. u.a. Kurz (2010), Schierz (2013), Schierz und Serwe-Pandrick (2018), Zander und Stamm (2020)) nicht neu, vielmehr kritisieren Schierz und Serwe-Pandrick (2018, S. 55) ebendiesen Umstand als „übereinstimmende Auffassung“ innerhalb der Sportdidaktik. Es zeichnet sich ein bis heute andauernder Begründungs- und Legitimationsdiskurs um den Sportunterricht ab, innerhalb dessen er als „*andersartiges* Fach“ (Kurz, 2010, S. 48) (herv. i. O.) gehandelt und seine Gleichwertigkeit im Fächerkanon bestritten wird. Exemplarisch Schierz und Serwe-Pandrick (2018, S. 68) beleuchten die Schüler:innenperspektive auf das Verständnis zum Schulfach Sport, indem sie prüfen, inwieweit Schüler:innen unterschiedlicher Klassenstufen (n=50) das sportunterrichtliche Geschehen tatsächlich als Unterricht oder vielmehr als Sport klassifizieren. Als Resultat zeichnet sich eine deutliche Kontrastierung des Faches zum restlichen Unterricht ab, die Schierz und Serwe-Pandrick (2018, S. 68) abschließend als „Gegenwelt des ‘Unterrichts‘“ formulieren. Die vorliegenden Daten leisten nunmehr einen weiteren Beitrag zur Schüler:innenperspektive – wenn auch retrospektiv – auf besagten Legitimationsdiskurs, indem sie die Frage danach, was der Sportunterricht als Schulfach letztendlich zu leisten hat,

Im Rückblick auf die im vorliegenden Projekt erhobenen Daten erweist sich vor allem die Art der gesonderten Hervorhebung sowie die mit ihr einhergehende, individuelle Begründung von Interessen. So nehmen die Biographietragenden Herr D., Frau P., und Frau R. zwar allesamt eine entsprechende Kontrastierung vor, exemplarisch Herr D. in: „viel einfach umziehen, machen, und dann geht es wieder weiter mit normalem Unterricht“ (D 608-609), wohingegen die in dem Zusammenhang vorgenommene Wertung divergiert. Denn während Herr D. und Frau P. dem Sportunterricht eine geringe schulbiographische Relevanz attestieren, exemplarisch in: „Der Schulsport war- war nicht wirklich einprägsam.“ (D 600) oder: „Also liegt auch daran, dass Sport ja halt gar nicht so dieses- es war nicht so präsent in der Schule“ (P 87-88), hebt Frau R. ihn besonders positiv hervor: „im Sport hat man mehr Spaß, das kann ich dir sagen“ (R 236-237).

Im Abgleich mit der Empirie zeigen sich Übereinstimmungen mit den Einschätzungen aller drei Biographietragenden. Exemplarisch Burrmann (2020) verweist auf ein ambivalentes

Verhältnis von Schüler:innen zum Schulsport, indessen er zwar als Lieblingsfach vieler zählt (Bräutigam, 2013), entsprechende Einschätzung jedoch in Abhängigkeit unterschiedlicher Faktoren, exemplarisch dem Geschlecht, der Schulform sowie Leistungsniveau variiert (Cárcamo, 2012). Wiederum Zander und Stamm (2020) nähern sich dem Feld über die praxeologische Wissenssoziologie, indem sie sportunterrichtliche Orientierungen von Siebtklässler:innen unter Verwendung der dokumentarischen Methode rekonstruieren. Hierbei zeigt sich unter anderem eine geringe Relevanzzuschreibung des Faches für die individuellen Lebenswelten der Schüler:innen, indem entsprechende Ausführungen nur selten über die Grenzen des Unterrichts, sowohl räumlich, sozial, als auch zeitlich, hinaus gehen. Zander und Stamm (2020) folgern, dass der Sportunterricht demnach vor allem selbstreferentiell existent und kaum Einfluss auf die Biographien der Einzelnen nimmt. Über Rückbezug auf Frau P. sowie Herrn D. bestätigt sich entsprechende Einschätzung, indem beide dem Schulsport eine geringe schulbiographische Relevanz beimessen, die sich unter anderem in den wenigen Erinnerungen an entsprechende Zeit äußert.

Gesondert hervorzuheben gilt es in dem Zusammenhang die schulsportbiographischen Rekonstruktionen von Frau R., indem diese in einem gänzlich divergierenden Zusammenhang stehen, als die der übrigen drei Biographietragenden. Denn obgleich Frau R. entsprechende Erfahrungen genauso wie Herr D., Frau P. und Frau A. mit ihren biographischen Vorerfahrungen verknüpft sowie auf spezifische Unterrichtsinhalte eingeht, offenbart sich ein Unterschied in der Bearbeitung, die in einem gesamtbiographischen Zusammenhang steht. So zeichnet sich innerhalb ihrer schulsportlichen Rekonstruktionen eine divergierende Erwartungshaltung an den Sportunterricht sowie eine Abweichung hinsichtlich seines Nutzens ab. Dabei steht für Frau R. sein integratives Potential im Vordergrund, insbesondere mit Blick auf die Sprachbarriere: „Also da muss man eigentlich muss man doch reden, aber nicht so“ (R 237) oder: „Mh, da muss man nicht unbedingt nachdenken und auf- sich konzentrieren und genau Fachbegriffe können“ (R 243-244).

Mit Blick in die Literatur findet das hier angesprochene ‘integrative Potential‘ des (Vereins-)Sports vielfach Reproduktion (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023; Deutscher Olympischer Sportbund, o.J.; Grabner, 2018; Herrmann, 2015; Yeo, 2012) sowie zunehmend Kritik und Widerspruch (Deutschlandfunk, 2016; Feuchter & Janetzko, 2018;

Göttlicher, 2011). Denn während exemplarisch Bayerns Integrations- und Sportminister Joachim Herrmann beteuert: „Nirgends funktioniert Integration so unbeschwert, wie beim Sporttreiben im Sportverein“ (Integration., 2018, S. o.S.) deklariert der Philosoph Wolfram Eilenberger (Deutschlandfunk, 2016) die integrative Kraft des Sports als Mythos und hebt indessen die in ihm eingelagerten Rassismen hervor. Mit Blick auf den Schulsport offenbart sich ein ähnliches Bild, indem etwa Gebken et al. (2016) oder Gebken und Van de Sand (2015) dessen integratives Potential positiv hervorheben, während u.a. Bartsch (2020, 2021) auf die mit ihm einhergehenden Potentiale für Rassismen oder weitere Diskriminierungsformen verweist.

An dieser Stelle soll der Diskurs um das (vermeintliche) Integrationspotential des (Schul-) Sports keine weitere Ausführlichkeit finden, indem sich für das vorliegende Projekt vielmehr die Erkenntnis, dass sich Erfahrungen zum Schulsport in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Einbettung in Kontext und Individualbiographie unterscheiden, vordergründig erweist. Diesem Ansatz weiter gehend, offenbart sich innerhalb der Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in den schulsportlichen Rekonstruktionen ein Verständnis für die individuellen Relevanzsetzungen, die die einzelnen Biographietragenden retrospektiv vornehmen. Hierbei fällt zunächst auf, dass anders als innerhalb der schulischen Rekonstruktionen, hier die natio-ethno-kulturell uncodierten Ordnungen gegenüber der natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen überwiegen. So bearbeitet Frau A. lediglich die natio-ethno-kulturell codierte Ordnung ‘kleine Japanerin‘, während Frau P. und Frau R. die Ordnung ‘Muslima‘ rekonstruieren. Im Folgenden sollen die Bearbeitungen der einzelnen Ordnungen, bzw. auch Themenschwerpunkte der Narration zunächst aufgegriffen und mit bestehender Theorie sowie Empirie abgeglichen werden, bevor im Anschluss daran Interpretationen zur Dominanz natio-ethno-kulturell uncodierter Ordnung angestellt werden.

Im Rahmen der fallvergleichenden Analyse (s. Kap. 6.6.3) konnte bereits gezeigt werden, dass die Biographietragenden Frau P., Frau R. und Frau A. innerhalb ihrer schulsportlichen Rekonstruktionen unterschiedliche natio-ethno-kulturell uncodierte Ordnungen aufrufen sowie bearbeiten: das weibliche Geschlecht, die Körpergröße, spezifische Fähigkeiten. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Bearbeitung ebendieser Ordnungen in Form eines Nachteils einer Teilnahme am Sportunterricht in Deutschland erfolgt. Auf der Suche nach

einem Grund für ebendiese Art der Präsentation, bzw. Bearbeitung, rückt die eingangs vorgestellte, durch Frohn (2020, S. 111) rekonstruierte Differenzkategorie ‘Leistung‘ ins Zentrum der Überlegungen. Sehr deutlich zeichnet sich die Leistungsorientierung im Sportunterricht und daran angedockt die Bearbeitung der unterschiedlichen natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen innerhalb der drei Schulsportbiographien ab. So stellt etwa Frau P. die Verschränkung der Differenzordnungen ‘Geschlecht‘ sowie ‘Körpergröße‘ als schulsportlichen Nachteil dar, indessen sie sich als ‘kleines Mädchen‘ präsentiert, das dem Leistungsdruck des männlichen Sportlehrers aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu besagter, benachteiligender Ordnung nicht gerecht werden konnte. Auch Frau A. bearbeitet die Ordnung der Körpergröße im Zusammenhang mit der Differenzkategorie ‘Leistung‘, indem sie sich als „ziemlich klein, also echt ziemlich klein“ (A 213) präsentiert und entsprechende Charakteristik mit Bezug auf unterschiedliche Sportarten, wie Basketball sowie Hochsprung als benachteiligendes Element markiert. Wiederum Frau R. präsentiert die Ordnung ‘Geschlecht‘ als benachteiligendes Element, indem sie aufgrunddessen während der Grundschulzeit in Afghanistan keinen Schwimmunterricht erhielt, was sie wiederum mit Bezug auf den deutschen Schulsport – und erneut die Leistungsperspektive – als Benachteiligung präsentiert.

Auch abseits, jedoch vor allem mit Bezug auf die Leistungsperspektive, kommt den Unterrichtsinhalten ein hoher Stellenwert innerhalb der schulbiographischen Rekonstruktionen aller vier Biographietragenden zu, sich äußernd, indem die einzelnen Narrative neben der suggerierten zeitlichen Struktur, maßgeblich an ihnen orientiert sind. Vordergründig erweist sich hierbei die Formulierung eigener Präferenzen sowie entsprechende Vorerfahrungen, bzw. Verknüpfungen zum außerschulischen Sport. Die Relevanzbeimessung der Inhalte soll im nachfolgenden Kapitel weitere Thematisierung finden.

Die gesonderte Darstellung des Sportunterrichts innerhalb der biographischen Rekonstruktionen aller vier Biographietragenden setzt sich neben der Wertung zum Fach sowie der Dominanz natio-ethno-kulturell uncodierter Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen auch mit dem mit letzterem in Verbindung stehenden Ausbleiben von Differenz- und Diskriminierungserfahrungen in drei der vier Fälle fort. Denn wie bereits innerhalb der Fallportraits dargelegt, rekonstruieren weder Herr D., Frau P, noch Frau R. innerhalb ihrer schulsportbiographischen Narrationen Othering-Erfahrungen, initiiert durch Lehrkräfte, die sie mit ihrem

‘Migrationshintergrund‘ in Verbindung bringen. Ebendies steht in Kontrast zur eingangs vorgestellten Empirie der Sportlehrkräfteforschung, indem diese das Vorhandensein von Differenz- und Diskriminierungserfahrungen für Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ im Schulsport suggeriert (s. Kap. 3.2.2).

Mit Blick auf die obig herausgestellte Leistungsperspektive im Sportunterricht können Begründungsansätze hierfür lediglich spekuliert werden. So ist auffällig, dass Frau P. und Herr D. einerseits von Anrufungen als förderbedürftige Schüler:innen im Bereich der Sprach- sowie Mathekenntnisse berichten, die sie mit ihrer migrantischen Markierung in Verbindung bringen, wohingegen Frau R. auf einen gesonderten Stellenwert des Schulfaches Sport verweist, mit der Begründung einer Irrelevanz von u.a. Sprachkenntnissen. Was sich hier abzeichnet, ist die Divergenz des Normatives, zwischen dem Fach Sport einerseits sowie dem Großteil der übrigen Schulfächer andererseits. Ebendieses Normativ, so scheint es, steht mit Blick auf den Großteil der ‘übrigen Schulfächer‘, hier kann exemplarisch der Deutschunterricht herangezogen werden, in kritischer Passung mit den mit einer migrantischen Markierung assoziierten Stigmata der Förderbedürftigkeit. Wiederum der Sportunterricht und seine rekonstruierte Leistungsperspektive verlangen ein hiervon divergierendes Normativ, das die vier Biographietragenden ‘mit Migrationshintergrund‘, bzw. migrantischer Markierung, augenscheinlich eher zu erfüllen vermögen. Somit nimmt der Schulsport, in der Form, wie ihn Herr D., Frau P., Frau R. und Frau A. erfahren haben, bzw. ihn retrospektiv rekonstruieren, einen gesonderten Stellenwert im Diskurs um migrationsbezogene Ungleichheit ein.

Doch obgleich dem divergierenden Normativ, weg von natio-ethno-kulturellen Aspekten hin zu körperlichen, ein deutlicher Abstieg an natio-ethno-kulturell codierten Differenzerfahrungen resultiert, offenbart sich innerhalb der einzelnen Schulsportbiographien ein gleichbleibendes Ausmaß an Differenzerfahrungen. Vielmehr scheint hier eine Verschiebung stattzufinden, indem anstelle natio-ethno-kulturell codierter Ordnungen unterschiedliche natio-ethno-kulturell uncodierte Ordnungen Relevanz erfahren, exemplarisch die Körpergröße oder das Geschlecht, welche die Teilhabe, bzw. den Erfolg im Sportunterricht beeinflussen.

7.1.4 Die Biographische Bearbeitung von Ordnungen - Die Relevanz einer intersektionalen Forschungsperspektive

Die Adaption einer zugleich intersektionalen sowie dekonstruktivistischen Forschungsperspektive konnte im vorliegenden Projekt auf sowohl theoretischer als auch auf Grundlage bestehender schul- und sportpädagogischer Empirie legitimiert werden (s. Kap. 2.4.4 und 3.2.1). Innerhalb der vorangehenden Falldarstellungen sowie obiger Diskussion war es inzwischen wiederholt möglich, die Potentiale, bzw. zugleich die Relevanz eines derartigen Zugangs zum Feld zu bestätigen, indem die Individualität sowie Vielschichtigkeit der schul- und schulsportbiographischen Erfahrungen sichtbar wurde. Aufgrund seiner Bedeutung im vorliegenden Projekt, soll entsprechender Intersektionalität sowie dem damit verknüpften Dekonstruktivismus im Folgenden eine separate Zentrierung zukommen.

Der intersektionale Blick auf den 'Migrationshintergrund' im Schulsport

An die obigen Ausführungen zur (schulbiographischen) Sonderstellung des Sportunterrichts anknüpfend, soll im Folgenden zunächst die intersektionale Perspektive auf die schulsportbiographischen Erfahrungen in den Blick genommen werden. Zur Erinnerung: Im Rahmen der innerhalb des State of the Art vorgenommenen intersektionalen Betrachtung des 'Migrationshintergrunds' im (Schul-)Sport (s. Kap. 3.2.1) konnte ein Diskurs um die Sportbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit 'Migrationshintergrund' skizziert werden, in dem ihnen – und dann doch wieder nicht allen – zumeist pauschalisierend, eine Sonderstellung attestiert wird. Innerhalb der Begründungsinstanzen zur vermeintlichen Sonderstellung offenbart sich eine wechselseitige Verwobenheit der Trias 'Race', 'Class' und 'Gender', wobei zusätzlich die Kategorien des 'Kulturellen Kapitals', der 'Kultur' sowie der 'Religion' herausgearbeitet werden konnten. Unklar verblieb letztendlich, ob – und wenn ja in welchem Ausmaß – der 'Migrationshintergrund' überhaupt einen nennenswerten Einfluss auf die Sportbeteiligung der Kinder und Jugendlichen hat.

Der biographische Forschungsansatz des vorliegenden Projekts sollte nun einen zugleich subjektorientierten, als auch intersektionalen Zugang zum Feld ermöglichen, indem der Stimulus sowie die immanenten und exmanenten Nachfragen auf Rekonstruktionen zu sowohl Schulsport, Schule, als auch dessen Einbettung in die Gesamtbiographie der Einzelnen zielt.

Neben der Erhebung entsprechender Daten, setzt sich die Intersektionalität des Feldzugangs schließlich innerhalb der Analyse durch, indem hier all jene Aspekte, bzw. Ordnungen in der Form Einbezug finden, wie sie durch die Biographietragenden thematisiert werden. Zunächst der Vergleich auf Oberflächenstruktur (s. Kap. 6.6.1), innerhalb dessen – sofern erhoben – die Informationen zum Migrationsstatus, Geburtsland, Herkunftsland migrierter Familienangehöriger, religiöse Zugehörigkeit, sozio-ökonomischem Status, kulturellem Kapital sowie derzeitiger Tätigkeit entnommen werden können, lässt sich auf Grundlage der obigen Fallportraits realisieren. Wiederum die einzelnen analytischen Abstraktionen der vier Biographietragenden (s. Kap. 6.2.2, 6.3.2, 6.4.2 und 6.5.2) ermöglichen einen ersten und zugleich vielfältigen Einblick in die subjektiven Rekonstruktionen, hierbei werden neben unterschiedlicher Erfahrungen auch die individuellen Relevanzsetzungen deutlich. Anhand der Analyse der innerhalb der biographischen Narrative rekonstruierten Ordnungen (s. Kap. 6.2.3, 6.3.3, 6.4.3 und 6.6.3) lässt sich schließlich ein Verständnis zur individuellen Bearbeitung unterschiedlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen realisieren, wohingegen der daran anschließende Fallvergleich (s. Kap. 6.6.3) deutliche Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten sichtbar macht.

Strukturiert vorgehend, erweist sich zunächst einmal die Bewertung des Schulsports innerhalb der vier biographischen Narrative aufgrund der innerhalb sportpädagogischer Empirie thematisierten Sonderstellung der Personengruppe ‘mit Migrationshintergrund‘ sowie darüber hinaus der Hervorbringung der Problemgruppe ‘weibliche Migrant:innen‘, von Interesse. Während die gesonderte Positionierung des Schulsports innerhalb der schulsportbiographischen Erfahrungen bereits im vorangehenden Kapitel 7.1.3 formuliert und diskutiert werden konnte, soll an dieser Stelle vermehrt der Blick auf die Narrationen zu außerunterrichtlichen sportlichen Erfahrungen gerichtet werden. Zunächst Herr D., rekonstruiert innerhalb seines schulsportbiographischen Narrativs, in den Sportarten Fußball sowie Kickboxen auf Wettkampfebene tätig gewesen zu sein. Auch Frau A. gibt an, außerhalb des Schulsports im Verein aktiv gewesen zu sein, weitere Ausführungen diesbezüglich bleiben jedoch aus. Interessant ist, dass sowohl Herr D. als auch Frau A. sich der sportlichen Tätigkeit gegenüber grundsätzlich interessiert zeigen, exemplarisch: „Also Sport an sich habe ich schon gemocht“ (A 226), den Schulsport retrospektiv jedoch nicht positiv bewerten: „Also beim Schulsport, ging es so“ (A 226) oder: „Schulsport? Ähm, oft langweilig für mich“ (D 536). Obgleich im Fall Frau

P. Ausführungen zum außerschulischen Sport ausbleiben gibt sie in Bezug auf den Schulsport an: „also ich hatte ja grundsätzlich Interesse an Sportarten“ (P 96), vollzieht jedoch eine ähnliche Kontrastierung innerhalb ihrer Gesamtwertung: „ich war nie so die Begeisterte im Sportunterricht“ (P 51) oder: „Sport war nicht mit positiven Gefühlen verbunden“ (P 60). Zuletzt Frau R. thematisiert den außerschulischen Sport ebenfalls nicht, innerhalb ihrer Narrationen zum Schulsport steht die Kritik am Schwimmunterricht sowie das integrative Potential des Unterrichts vordergründig.

Innerhalb dieser Skizzierung wird eine erneute Kontrastierung des Schulsports sichtbar, jedoch nicht gegenüber der übrigen Schulfächer, sondern stattdessen im Abgleich mit dem außerschulischen Sport. Hierbei zeichnet sich eine – entgegen der innerhalb Fachliteratur kommunizierten vermeintlichen Sonderstellung sowie nicht-Passung – grundsätzlich aufgeschlossene sowie interessierte Haltungen gegenüber dem Sport ab, von sowohl männlichem, als auch weiblichem Geschlecht, Muslima – praktizierend sowie nicht praktizierend – Kurdischem Aleviten sowie nicht getaufter Person, mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, Migrationserfahrung erster, zweiter sowie dritter Generation, eher niedrigerem sowie hohem kulturellen Kapital, mit natio-ethno-kulturellen Wurzeln in die Türkei, Afghanistan sowie Japan. An dieser Stelle soll – selbstverständlich – kein Anspruch auf Generalisierung formuliert werden, vielmehr besteht mit intersektionalem Blick auf die Biographien der Einzelnen, ihrem Zusammenspiel unterschiedlichster Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, die Notwendigkeit eines Verständnisses sowie Hervorhebung bestehender Heterogenität innerhalb der Personengruppe ‘mit Migrationshintergrund‘. Denn obgleich die Empirie stets auf das Zusammenspiel unterschiedlicher Ordnungen verweist, so scheint es, als würde vordergründig eines seiner Kriterien zur Beschreibung der Zielgruppe dominieren – der ‘Migrationshintergrund.

Zurück zur aufgezeigten Kontrastierung von Schulsport zum außerschulischen Sport, verbleibt zunächst fraglich, auf welcher Grundlage die vier Biographietragenden trotz grundsätzlichem Interesse sowie teils außerschulischer Mitgliedschaft im Sportverein, ihre Ablehnung zum Schulsport sowie der damit in Verbindung stehenden nicht-Passung vollziehen. Aufschluss gibt schließlich ein erneuter Blick in die (schulsport-)biographischen Rekonstruktionen. Denn während die Empirie auf ein Wechselspiel vom ‘Migrationshintergrund‘ mit dem sozioökonomischem Status, dem Geschlecht, der Religion sowie dem kulturellen Kapital

verweist (s. Kap. 3.2.1), heben die Biographietragenden stattdessen die Inhalte, agierenden Lehrkräfte sowie eigene körperliche Dispositionen, nicht nur in Hinblick auf ihre Ablehnung zum Fach hervor.

Insbesondere die inhaltliche Ausrichtung des Schulsports zeigt sich innerhalb der vier Fälle vordergründig, sich äußernd, indem die Struktur der Rekonstruktionen sich überwiegend an ihnen orientiert. Entsprechende Relevanzbeimessung durch Schüler:innen zeigen auch andere Forschende auf, u.a. Süßenbach und Schmidt (2006), Zander und Stamm (2020) oder Hargasser und Kuhn (2020). So rekonstruieren exemplarisch Zander und Stamm (2020) das Bestreben nach Verwirklichung (sportiver) Vorstellungen, Wünsche oder Interessen als eine peergruppenübergreifende, geteilte Orientierung der durch sie befragten Siebtklässler:innen. Wird ebendies nicht, oder nicht gänzlich erreicht, führen die Forschenden fort, findet von Seiten der Schüler:innen schnell eine Pointierung einzelner Akteur:innen (z.B. Lehrkräfte) oder ihrer Handlungen als Hindernis statt. Auch innerhalb der biographischen Rekonstruktionen von Herrn D., Frau P. und Frau A. erfolgt eine gesonderte Thematisierung der agierenden Sportlehrkräfte, vorwiegend in Verbindung ihrer Negativdarstellung. So macht exemplarisch Frau P. sie explizit für ihre negativen Erfahrungen verantwortlich, wobei sie die Ordnung des Geschlechts gesondert pointiert: „ich hatte sehr oft männliche Sportlehrer, die dann auch auf diesen Leistungsdruck gedrillt waren“ (P 54-55). Ähnliche Ergebnisse zur Relevanz der Lehrkräfte im Sportunterricht liefern Hargasser und Kuhn (2020) in *Manchmal liegt es an den Lehrern.*

Die dritte Schwerpunktsetzung innerhalb der schulsportbiographischen Rekonstruktionen liegt auf den körperlichen Dispositionen, wobei lediglich Frau P. und Frau A. diese thematisieren. Dabei handelt es sich im Fall Frau A. um eine Vergleichsperspektive, innerhalb dessen sie ihren eigenen Körper, bzw. dessen pubertären Verlauf, mit dem ihrer Mitschüler:innen vergleicht. Abseits dessen hebt sie ihre geringe Körpergröße, erneut in Form einer Vergleichsperspektive hervor und verzeichnet sie als schulsportlichen Nachteil. Wiederum Frau P.s Thematisierung ihres Körpers kann im Abgleich mit den eingangs vorgestellten Ergebnissen Sobiechs (2008) (s. Kap.3.2.2) als alterstypisches Phänomen interpretiert werden, indem sie ihren Körper in einen Vergleich mit bestehendem westlichen Körperideal stellt und hierbei zu scheitern glaubt. Exemplarisch Hunger und Böhlke (2017, S. o.S) greifen die

Körperzentrierung im Sportunterricht in Form eines „Boundary Overstepping“ auf, indem die Schüler:innen während der Teilnahme am Sport-, insbesondere dem Schwimmunterricht, zu einer Präsentation ihres Körpers in Sport- und Schwimmkleidung verpflichtet sind. Wiederum eine ähnliche Relevanzbeimessung körperlicher Dispositionen, bzw. grundsätzlichen Körperzentrierung im Sport durch Schüler:innen rekonstruiert Bartsch et al. (2023). Interessant ist hierbei – insbesondere im Abgleich mit den vorliegenden Daten – die im Gegensatz dazu geringe Relevanzbeimessung von sozioökonomischen oder sozialen Hintergründen, exemplarisch der Herkunft.

Die hier beschriebene Zentrierung der Biographietragenden auf die Inhalte, Lehrkräfte sowie körperliche Dispositionen ermöglicht schließlich ein Verständnis für die Gewichtung von natio-ethno-kulturell codierten sowie uncodierten Ordnungen, die mit Blick auf die innerhalb der Empirie inszenierten Problemgruppe ‘Migrationshintergrund‘, vorwiegend weiblichen Geschlechts, nun durch ebendiese selbst vollzogen wird. Denn anders als nach Sichtung der Empirie zunächst angenommen (s. Kap.3.2) – und wie bereits in Kapitel 6.6.3 thematisiert – überwiegen innerhalb der schulsportbiographischen Narrative von Frau P., Frau R. und Frau A. die natio-ethno-kulturell uncodierten Ordnungen gegenüber der natio-ethno-kulturell codierten.

Darüber hinaus zeigt sich die Art der Bearbeitung zweiterer sowohl im kontrastiven Fallvergleich als auch im Abgleich mit bestehender Empirie von gesonderter Relevanz, indem durch sie die Notwendigkeit einer intersektionalen Forschungsperspektive noch einmal sehr viel deutlicher wird. Hierfür soll exemplarisch die Ordnung ‘Muslima‘ herangezogen werden, die sowohl von Frau P. als auch Frau R. innerhalb der schulsportbiographischen Rekonstruktionen bearbeitet wird. Zur Verdeutlichung der Relevanz entsprechender Ordnung innerhalb sportpädagogischer Empirie erfolgt zunächst ein Rückblick auf Kapitel 3.2.1. Hierbei zeichnet sich eine gesonderte Positionierung, eine Hervorbringung einer Problemgruppe weiblicher Musliminnen ab, die darüber hinaus bereits seit vielen Jahren Kritik findet (u.a. Roth (1999) und Klein (2011)). Als Auslöser für entsprechende Positionierung gelten erneut geringe Partizipationszahlen in Sportvereinen (Kleindienst-Cachay et al., 2012; Mutz, 2009, 2015), wobei als Begründungsinstanzen hierfür u.a. hohe körperbezogene Regeln und Normen der

islamischen Religion (Mutz, 2015), sowie ein Bekleidungs- und Verhüllungsgebot (Burrmann & Mutz, 2016) genannt werden.

Mit Blick auf die Bearbeitung der Ordnung ‘Muslima‘ durch sowohl Frau P. als auch Frau R., zeichnet sich zwar in beiden Fällen eine Selbstidentifikation, jedoch mit divergierendem Verständnis zur Ordnung und daraus resultierender Praxis ab. Denn während Frau P. angibt, zwar Muslima zu sein, jedoch die Praxis nicht sonderlich stark zu leben, gibt Frau R. durch den Verweis auf den Wunsch nach bedeckterer Kleidung im Schwimmunterricht eine mit ihrer Identifikation als Muslima in Verbindung stehenden körperbezogenen Praxis zu verstehen.

Über die unterschiedliche Ausprägung, bzw. Auslegung ein und derselben religiösen Zugehörigkeit hinaus, offenbart sich auch die Bearbeitung entsprechender Ordnung mit Bezug auf den Schulsport von gesondertem Interesse. Zunächst Frau P., präsentiert ihre Identifikation als Muslima retrospektiv als Vorteil für den Sportunterricht, indem sie sie als Grundlage für ihre Ausrede zur nicht-Teilnahme am Sportunterricht verwendete. Hierbei gilt es die tatsächlichen Gründe ihrer Ablehnung von entsprechendem, durch die Schule verpflichtend vorgeschriebenem Sportevent zu thematisieren, indem diese – erneut entgegen der Empirie – keine natio-ethno-kulturelle Codierung aufweisen. Stattdessen handelt es sich vielmehr um die bereits angesprochene Problematik des Vergleichs mit bestehendem westlich-christlichem Körperideal: „Ich wollte mich doch nicht irgendwie so vor allen im, weiß nicht, Badeanzug zeigen“ (P 66-67) und: „Also ich glaube ich war damals mit meinem Körper nicht so im Reinen. […] Sondern tatsächlich eher, dass man in der Pubertät irgendwie nicht so ganz zufrieden mit sich selbst war“ (P 92-95). In dem Zusammenhang erweisen sich insbesondere die eingangs vorgestellten Ergebnisse Sobiechs (2008) von Interesse, indem sie auf ein ähnliches Wechselspiel aus Ablehnung sportiver Inhalte und einer Ausrede auf Grundlage einer religiösen Zugehörigkeit, in diesem Fall ebenfalls die Praktik des Ramadans, hindeutet. Dass es sich hierbei um kein natio-ethno-kulturell codiertes Phänomen handelt, sondern Schüler:innen jeher auf unterschiedliche Ausreden, exemplarisch der Periode, zur Vermeidung einer Teilnahme am Sportunterricht zurückgreifen, gilt als allseits bekannt.

Wiederum die Bearbeitung der Ordnung ‘Muslima‘ durch Frau R. rückt erneut die Thematik um das Normativ der Institution Schule ins Zentrum der Diskussion. So scheint sie geradezu in das, innerhalb der Empirie skizzierte, Problemfeld der weiblichen Muslima zu passen, die

aufgrund ihrer – je nach Differenz- oder Defizitorientierung abweichenden oder mangelhaften – Vorerfahrungen sowie religiösen Normen eine Teilnahme am Schwimmunterricht der deutschen Schule ablehnt. Ihre Rekonstruktion, bzw. ihre Perspektive auf entsprechende Erfahrungen ermöglichen ein hierzu divergierendes Verständnis. So beschreibt Frau R. zwar einen Konflikt zwischen den, während ihrer Schulzeit in Afghanistan sowie der Flucht erlernten, Kompetenzen und den Anforderungen der Schule in Deutschland, zeigt sich jedoch der nachträglichen Aneignung des Schwimmens sowie einer generellen Teilnahme am Schwimmunterricht gegenüber aufgeschlossen. Die Ordnung der Muslima bearbeitet sie in dem Zusammenhang lediglich zur Kommunikation des Wunsches nach bedeckender Kleidung im Schwimmunterricht, dessen Umsetzung sich zu jener Zeit aufgrund der finanziellen Situation schwierig gestaltet hätte.

In Summe zeigt sich im Abgleich mit bestehender sportpädagogischer Empirie einmal mehr die Notwendigkeit einer intersektionalen Forschungsperspektive, sofern (vermeintlich) migrationsbezogene Aspekte beforscht werden. Entsprechende Relevanz ergibt sich innerhalb der vorliegenden Daten aus der sich abzeichnenden Individualität sowie Subjektivität der biographischen Rekonstruktionen, am Beispiel der Bearbeitung einzelner Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. Darüber hinaus ermöglicht die Ausweitung des Forschungsfokus im vorliegenden Projekt den Einbezug unterschiedlichster, durch die Biographietragenden im Kontext ihrer schulsportbiographischen Erfahrungen mit Relevanz markierten Aspekte, sodass der Fokus von natio-ethno-kulturell codierten Phänomenen gelöst werden konnte. Hierbei soll insbesondere dem biographischen Feldzugang ein gesonderter Verdienst attestiert werden, indem er ebendiese Intersektionalität im Sinne einer subjektiven Priorisierung und Auslegung der Inhalte ermöglicht hat.

Die schulbiographische Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen

Nachdem obig der Fokus auf dem Abgleich der sportbiographischen Rekonstruktionen sowie der innerhalb dieser rekonstruierten und bearbeiteten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen lag, soll der Vollständigkeit halber im Folgenden ein Blick auf die schulbiographischen Rekonstruktionen gerichtet werden. Denn auch hier, so konnte es innerhalb der Fallportraits aufgezeigt werden, zeichnet sich die Relevanz eines intersektionalen Zugangs ab, indem im

Rahmen der Rekonstruktionen unterschiedlichste, auch nicht natio-ethno-kulturell codierte Ordnungen Relevanz erfuhren sowie sich, ähnlich wie obig, die Bearbeitung einzelner Ordnungen innerhalb und im Vergleich der Biographien unterscheidet.

Entsprechende Erkenntnisse gelangen über den im vorliegenden Projekt adaptierten zugehörigkeitstheoretischen Ansatz sowie dem damit verknüpfen Analysetool Ivanovas (2017). So konnten einerseits unterschiedliche Zugehörigkeitsverständnisse der Biographietragenden herausgestellt werden, die in Abhängigkeit ihrer individuellen biographischen und schulbiographischen Erfahrungen stehen. Andererseits gelang es, die Bearbeitung der unterschiedlichen Ordnungen innerhalb der einzelnen Biographien anhand der durch Ivanova (2017) formulierten Dimensionen sowie darauf aufbauenden Klassifikationen zu kategorisieren. Hierbei konnte die Notwendigkeit des Einbezugs der situativen Gegebenheiten sowie des gesamtbiographischen Kontextes herausgestellt werden.

Im Folgenden soll exemplarisch auf entsprechende Unterschiede in der strategischen Bearbeitung unterschiedlicher Ordnungen oder damit in Verbindung stehenden Differenzerfahrungen eingegangen werden. Hierfür richtet sich der Blick zunächst auf das Zugehörigkeitsverständnis der vier Biographietragenden, das in Anlehnung an Mecheril und Hoffarth (2006) stets in wechselseitig bedingendem Verhältnis mit Zugehörigkeitserfahrungen steht, Prozesse, in denen Individuen ihre Position im sozialen Raum erfahren (s. Kap. 2.4.2). Und obgleich mit Blick auf die biographischen Narrative von Frau A. sowie Herrn D. unterschiedliche Positionierungs- und Depositionierungsakte, Differenz-, Diskriminierungs- sowie Rassismuserfahrungen identifiziert werden können, divergiert das ihnen resultierende Zugehörigkeitsverständnis deutlich. Denn während Herr D., wie vorangehend als „auf allen Stühlen“ (Otyakmaz, 1995, S. 132) terminiert, im Rahmen seiner selbst-Ethnisierung eine Ablehnung halber Zugehörigkeiten vollzieht, identifiziert sich Frau A. im Kontrast als ‘halb-Japanerin‘ und reproduziert hierbei entsprechende bestehende gesellschaftliche Strukturen vergleichsweise unkritisch.

Auch abseits dessen zeigt sich die Bearbeitung unterschiedlicher Ordnungen, bzw. Erfahrungen als individuelles Unterfangen, indem es in Abhängigkeit der jeweiligen biographischen Zusammenhänge steht. So zeigen sich zwar Übereinstimmungen hinsichtlich der (dominanten) Prozessstrukturen sowie dem hierbei herausgestellten erhöhten

Verlaufskurvenpotential, das über die Folie der Narrationsanalyse identifiziert werden konnte, jedoch eröffnet der Blick auf die einzelnen biographischen Rekonstruktionen ihre Individualität. Exemplarisch kann hier auf die divergierende Auslegung ein und derselben Ordnung verwiesen werden, wie sie Frau P. sowie Frau R. in ihrer Auffassung zum Dasein als Muslima kommunizieren. Dass es sich hierbei um ein weltweit verbreitetes Phänomen handelt, indem ein und dieselbe religiöse Zugehörigkeit zum Islam unterschiedliche Auslegung findet, wird als Koranexegese terminiert (Paçacı, 2007). Auch abseits der divergierenden Auslegung ein und derselben Ordnung zeigen sich innerhalb der kommunizierten Differenzerfahrungen Unterschiede in ihrer Bearbeitung, die vorangehend in der Identifizierung der Strategien nach Ivanova (2017) herausgestellt werden konnte. So verhält sich exemplarisch Frau R. gegenüber ihrer Erfahrungen aus sowohl rekonstruierter sowie rekonstruierender Perspektive in defensiver Gegenstrategie, wohingegen Herr D. sein damaliges Verhalten retrospektiv als Duldungsstrategie, sowohl aktiv als auch passiv, präsentiert.

Neben der unterschiedlichen Auslegung ein und derselben Ordnung sowie der Divergenz hinsichtlich der Bearbeitung von Differenzerfahrungen, offenbart sich innerhalb der vorliegenden Analyse repetierend die Notwendigkeit des Einbezugs der situativen Gegebenheiten sowie des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs. Vordergründig zeigt sich hierbei der bereits in Kap. 7.1.1 thematisierte Stadt/Land-Vergleich, indem den lokalen Umständen ein entscheidender Einfluss auf die migrationsbezogenen Differenzerfahrungen attestiert wird. Darüber hinaus zeigt sich der Einbezug der biographischen Erfahrungen vor der Schulzeit von gesondertem Interesse, exemplarisch mit Blick auf die Fluchterfahrungen von Frau R. sowie dem Umzug von Frau A. von Deutschland nach <A-Land>.

Fazit

Die obigen Ausführungen summierten, zeigt sich ein zentrales Problem migrationsbezogener Forschung, das zwar den sowohl intersektionalen sowie dekonstruktivistischen Zugang des vorliegenden Projekts stützt, jedoch zugleich zukünftige Forschung in entsprechendem Forschungsfeld vor eine zentrale Aufgabe stellt. So zeigt die vorliegende Analyse nicht nur die Notwendigkeit der Abkehr vom eingangs präsentierten Inseldenken Bolschos (2005), indem ein und dieselbe kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit divergierende Auslegung finden

kann, sondern darüber hinaus die Notwendigkeit des Einbezugs weitaus mehr Aspekte, zugleich natio-ethno-kulturell codierte als auch uncodierte, exemplarisch eine migrantische Markierung oder dem städtischen oder ländlichen Charakter eines Wohnorts, bzw. Standorts der Schule. Dem biographische Zugang im vorliegenden Projekt kann in dem Zusammenhang eine gesonderte Eignung zugesprochen werden, indem er nicht nur einen intersektionalen Zugang zum Feld ermöglichte, sondern sich über seine Subjektorientierung zugleich eine individuelle Priorisierung der Inhalte realisieren ließ.

7.2 Reflexion

Nachdem die zentralen Befunde des vorliegenden Projekts vorangehend und unter Rückgriff auf theoretische und empirische Grundlagen diskutiert werden konnten, folgt nun die für die reflexive Diversitätsforschung notwendige Reflexion der eigenen Forschungspraxis und Kriteriologie. Wie im einleitenden Kapitel 1.4 erläutert, wurde sich dem Themenbereich des vorliegenden Projekts bewusst reflexiv genähert sowie methodische Entscheidungen, exemplarisch das Ersetzen des „objektivierte[n] Sprechen-über [...] durch ein Sprechen der Subjekte selbst“ (Mecheril, 1999, S. 256), unter Rückgriff auf zentrale Literatur kritischer Migrationsforschung getroffen. Hierbei lag von Beginn an das Ziel der Schadensbegrenzung zugrunde, in dem Bewusstsein, dass seine gänzliche Abwendung unmöglich verbleibt. Im Folgenden gilt es nun, die zahlreichen method(olog)ischen Entscheidungen zum Projekt, quasi post-Projekt, zu reflektieren. Hierbei soll mit dem *Standpunkt der Forschenden* begonnen und anschließend mit dem *Untersuchungsdesign* fortgefahren werden.

Zunächst ersteres in den Blick nehmend, soll eine nachträgliche Reflexion des im Rahmen des Eingangskapitels (s. Kap. 1.4) reflektierten Standpunkts der Forschenden erfolgen. Denn gemäß Ivanova (2017) ist ebendieser stets beeinflusst vom Gefangen-Sein der eigenen Subjektposition. So werden Verlauf und Ergebnisse der Forschung durch ihre subjektiven, gesellschaftlichen Wertevorstellungen tangiert, weshalb befürchtet werden muss, dass auch wenn ‘Anderen‘ im Forschungsprozess eine Stimme verliehen wird, berichtete Erlebnisse und Erzählungen der Subjekte anhand der in der Mehrheitsgesellschaft üblichen Verfahren kategorisiert und missverstanden werden können. Insbesondere Diskriminierungserfahrungen, die

im Zentrum des vorliegenden Projekts stehen, laufen gemäß Rose (2012) Gefahr, in diesem Kontext enteignet und für eigene, wissenschaftliche Zwecke funktionalisiert zu werden.

Bereits an dieser Stelle offenbart sich ein Dilemma – und vermutlich das größte – des vorliegenden Forschungsprojekts, welches trotz des anvisierten reflexiven sowie diversitätssensiblen Zugangs und zugleich trotz aller guten Intentionen keine Überwindung gefunden hat. So erfolgte die Erhebung und Verarbeitung der biographischen Daten des vorliegenden Projekts durch die Hände eines Mitglieds der Mehrheitsgesellschaft, eine weiße cis[55]-Frau ‘ohne Migrationshintergrund‘. Und obgleich die Daten hierbei mit bestem Gewissen erhoben sowie verarbeitet wurden, so sollte für zukünftige Forschungsansätze im Themenbereich der kritischen Migrationsforschung – und auch darüber hinaus – die Gefahren der Subjektivität durch u.a. multi-natio-ethno-kulturelle Forschungswerkstätte oder -gruppen reduziert werden.

Es wird nun mit den *Entscheidungen zum Untersuchungsdesign* fortgefahren, die bereits eingangs, quasi prä-Projekt, unter Berücksichtigung von bestehender Empirie argumentiert wurden. Die vorangehende Legitimierung, so viel sei in aller Kürze zusammengefasst, fußte maßgeblich auf einer bestehenden Forschungslücke biographischer Ansätze innerhalb der thematischen Überschneidung von einerseits Ungleichheits- und andererseits sportpädagogischer Forschung. Unter Berücksichtigung der im Rahmen dieses Projekt erzielten Forschungsergebnisse kann die Entscheidung zum biographischen Ansatz als einerseits sinnvoll und andererseits gewinnbringend verzeichnet werden. Denn anders als andere, und dabei den Großteil bereits bestehender Forschungsergebnisse in entsprechendem Bereich betreffend, ermöglicht der vorliegend adaptierte, biographische Ansatz die Subjektorientierung in einem Maße, wie sie kaum ein anderes empirisches Instrument leisten kann (s. Kap. 5). Als Resultat offenbaren sich höchst individuelle, subjektive Rekonstruktionen einzelner Biographietragenden, die darüber hinaus der anvisierten intersektionalen Perspektive Rechnung tragen. Indem die vorliegende Arbeit wohl die erste biographische in besagter thematischer Überschneidung darstellt, bedarf sie einerseits, und dieser Aspekt wird ‘en detail‘ im

[55] Unter dem Präfix ‘cis‘ versteht sich die Übereinstimmung des während der Geburt und auf Grundlage biologischer Komponenten zugeschriebene Geschlecht mit der eigenen Geschlechtsidentität. Sie bildet folglich das Antonym zu ‘trans‘ (Sauer, 2018).

Nachfolgenden Zentrierung finden, unterschiedlicher Optimierung sowie darauf aufbauend weiterer Forschung zur Erschließung des Feldes.

Im Folgenden soll zunächst mit einer Reflexion der *Auswahl der Gesprächspartner:innen* begonnen werden, welche aufgrund der zum Zeitpunkt des Projekts vorherrschenden pandemischen Situation zwangsläufig mit Einschränkungen verbunden war. Mit dem Ziel, einerseits einen Einblick in subjektive Rekonstruktionen von migrationsbezogenen Differenz- und Ungleichheitserfahrungen zu geben sowie andererseits der Kategorie ‘Migrationshintergrund‘ mit kritischer, dekonstruktivistischer Haltung zu begegnen, sollte ebendieser in seiner Heterogenität als zentrales Auswahlkriterium der Zielgruppe fungieren (s. Kap. 5.5). In Hinblick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse sowie dessen anschließende Diskussion und Reflexion kann entsprechendes Desiderat als erreicht verstanden werden.

Indem jedoch die vorliegende Arbeit zugleich die wohl erste in ebengenannter thematischer Überschneidung darstellt, ist neben der grundsätzlichen Notwendigkeit weiterer Forschung in entsprechendem Themenfeld eine Anpassung der Zielgruppe hinsichtlich diverser Kriterien notwendig, sodass die Reproduktion der Kategorisierung ‘Migrationshintergrund‘ vermieden werden kann. Je nach Forschungsdesiderat könnte somit eine Einschränkung entlang unterschiedlicher natio-ethno-kulturell codierter Merkmale erfolgen, exemplarisch dem Migrationsstatus, religiöser oder ethnischer Zugehörigkeiten. Auch natio-ethno-kulturell uncodierte Merkmale, exemplarisch das Geschlecht oder der sozioökonomische Status, könnten zukünftig weitere, gezielte Perspektiven auf migrationsbezogene Ungleichheiten eröffnen.

Bezogen auf das vorliegende Projekt kann die Einschränkung des Alters der Biographietragenden (18-30 Jahre) als sinnvoll verzeichnet werden, indem der Großteil der Gespräche von einerseits Selbstreflexivität sowie andererseits der notwendigen Nähe zur Erfahrung zeugt. Schwierig erwies sich wiederum die Akquirierung ebendieser Gesprächspartner:innen, was vor allem auf die pandemische Situation zurückzuführen ist. So erfolgte die Suche nach interessierten Personen aufgrund der Kontaktbeschränkungen auf digitalen Plattformen sowie per E-Mail an diverse interkulturelle Zentren in Deutschland. Schlussendlich konnte zwar eine beträchtliche Summe an Gesprächspartner:innen akquiriert werden, die jedoch zu einer ungewollten Einschränkung der Zielgruppe führte. Denn anstelle der zuvor anvisierten Offenheit gegenüber Bildungsverläufen, zeigt sich ein Kriterium innerhalb der Gruppe der

Gesprächspartner:innen dominant[56]: ein erfolgreicher Bildungsweg[57], der sich zumeist in der Angabe eines Hochschulstudiums äußert. Obgleich im Vorwege bewusst auf eine Einschränkung der Zielgruppe hinsichtlich des Bildungsverlaufs verzichtet wurde (s. Kap. 5.5), in dem Verständnis, dass sich Differenz- und Ungleichheitserfahrungen zwar als benachteiligendes Element für Schüler:innen erweisen, jedoch nicht zwangsläufig in einen Bildungsmisserfolg münden, wird somit der Einbezug der im Rahmen des theoretischen Hintergrunds herausgestellten Bildungsverlierer:innen verfehlt. Umso erschütternder erweisen sich wiederum die Resultate der Erhebung, da sie trotz der Identifikation als 'erfolgreicher Bildungsverlauf' auf unterschiedliche Bildungsherausforderungen verweisen. Entsprechend können die vier Biographietragenden im vorliegenden Projekt zwar nicht als Bildungsverlierer:innen, ihre Rekonstruktionen jedoch als erfolgreiche Bildungskarrieren trotz Bildungsherausforderungen verstanden werden. Für zukünftige Forschungsansätze des vorliegenden Themenbereichs ist dennoch ein Einbezug von Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen von Interesse, sodass der eingangs und auf Grundlage von PISA 2000 vorgestellten Gruppe der Bildungsverlierer:innen 'mit Migrationshintergrund' (s. Kap. 3.1) ebenfalls eine Stimme verliehen werden kann.

Abseits der beruflichen Laufbahn der Biographietragenden resultierte aus der Akquirierung der Gesprächspartner:innen eine weitere Einschränkung der Zielgruppe, der es in zukünftiger Forschung weitere Beachtung zu schenken gilt. So konnte durch die Biographietragenden Herr D., Frau P., Frau R. und Frau A. zwar auf aktuelle sportpädagogische Diskurse zur Problemgruppe 'Migrationshintergrund' reagiert und auch mit Blick auf den Migrationsstatus der Einzelnen biographische Einblicke in Erfahrungen erster, zweiter sowie dritter Migrationsgeneration eröffnet werden, dennoch verbleibt eine zentrale Perspektive unbeleuchtet: der Postkolonialismus. Indem dieser einen gesonderten Stellenwert innerhalb kritischer Migrationsforschung einnimmt, stellt der Einbezug der postkolonialen Perspektive auf Differenz-

[56] Da nicht jede:r der Biographietragenden im Rahmen des Gesprächs auf seine/ihre derzeitige Tätigkeit oder die Art des (Schul-)Abschlusses zu sprechen kommt, kann an dieser Stelle lediglich vom Großteil der Gruppe gesprochen werden.

[57] Als erfolgreicher Bildungsweg wird in diesem Zusammenhang u.a. eine Beschulung am Gymnasium, der Schulabschluss 'Abitur' sowie ein (Fach-)Hochschulstudium verstanden.

und Diskriminierungserfahrungen, bzw. den Umgang mit schulischen und schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen ein weiteres Forschungsdesiderat dar, dem es in zukünftiger Forschung nachzugehen gilt.

Neben der Kriterien, die zur Akquirierung der Gesprächspartner:innen im Gesuch Erwähnung fanden, müssen nachfolgend auch die dort kommunizierten Informationen zur Erhebung Reflexion finden, da sie den Interviewverlauf und dessen Inhalte maßgeblich beeinflussten. Denn während die Gesprächspartner:innen des ersten und zweiten Zeitraums (s. Tabelle 1) – 1) Oktober bis Anfang November 2021 sowie 2) Dezember 2021 bis Anfang Januar 2022 – bereits aufgrund des Gesuchs über die Zentrierung von Differenzerfahrungen in Schule und/oder Schulsport informiert waren, zeigten sich bereits die Anfangsmonologe trotz thematisch offenem Stimulus als inhaltlich ausgerichtet. Darüber hinaus konnten unterschiedliche im Vorfeld des Interviews zurechtgelegte Passagen identifiziert werden, die sich für die Erhebung zwar als durchaus interessant erweisen, jedoch den anvisierten Stehgreiferzählungen widersprechen. Auch äußerte sich die Vorkenntnis zum Untersuchungsgegenstand in der Länge der Interviews, indem eine nachträgliche, thematische Öffnung nur selten gelang.

Im Kontrast hierzu stehen die Interviews des dritten Zeitraums, welche aufgrund der Reflexion der ersten beiden Erhebungsphasen eine Anpassung hinsichtlich der im Gesuch angegebenen Informationen erfuhren. Als Resultat zeigte sich eine inhaltliche Offenheit innerhalb der Rekonstruktionen, denen deutlich umfangreicherer Gespräche resultierten. Für zukünftige, biographische Forschungsansätze ergibt sich folglich die Relevanz einer möglichst unvorbereitenden Formulierung des Gesuchs, die wenige, jedoch aber die notwendigen Informationen zur thematischen Ausrichtung des Interviews impliziert.

Nachdem die Entscheidungen zur Zielgruppe sowie dessen Akquirierung vorangehend reflektiert werden konnten, gilt es im Folgenden die konkrete *Durchführung der Interviews* im Rückblick zu bewerten. Wie bereits in Kapitel 5.4.3 beschrieben sowie inzwischen mehrfach thematisiert, erfolgte ebendiese im vorliegenden Projekt in Form eines reflexiven, zirkulären Prozesses, hierbei neben der Akquirierung der Gesprächspartner:innen vor allem die Entwicklung des Untersuchungsinstruments sowie die Gesprächsführung betreffend. Zunächst den Erzählstimulus in den Blick nehmend, kann dessen Entwicklung rückblickend als gelungen gewertet werden, da die kontinuierliche Reflexion der einzelnen Interviews eine

kontinuierliche Optimierung ermöglichte. Schließlich resultierte ein Stimulus, der sich zugleich durch thematische Offenheit sowie notwendiger Geschlossenheit charakterisiert und sich hierbei von gesonderter Eignung erweist, indem er den größtmöglichen Erzählmonolog generierte. Da er jedoch im vorliegenden Projekt nur in den Interviews des dritten Erhebungszeitraums Verwendung fand, ergibt sich die Notwendigkeit weitere Erprobung, sodass ein Maß der Vergleichbarkeit realisiert werden kann.

Obgleich der Stimulus des dritten Erhebungszeitraums eine Generierung der anvisierten Stehgreiferzählungen ermöglichte, offenbarten sich auch hier bereits im Vorwege des Gesprächs zurechtgelegte Passagen, bestehend aus Anekdoten sowie bereits eingehend reflektierten Erfahrungen. So zeigte sich im vorliegenden Projekt, dass sich auf das Gesuch nach Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ vor allem jene Subjekte meldeten, die bereits eine Auseinandersetzung mit ihren migrationsbezogenen (Differenz-)Erfahrungen vollzogen hatten und deren Interesse es war, ebendiese auch zu kommunizieren. Die Verarbeitung entsprechender nicht-narrativer Passagen erwies sich wiederum als unproblematisch, indem sie eindeutig zu identifizieren und in ihrer Form in die Analyse der biographischen Rekonstruktionen einbezogen werden konnten.

Im nächsten Schritt soll die *Gesprächsführung* reflektiert werden, da narrative Interviews die interviewende Person vor eine komplexe Herausforderung stellen. Im vorliegenden Projekt charakterisiert sich diese neben der Entwicklung des Erzählstimulus ebenfalls als Element des reflexiven, zirkulären Prozesses. Indem die Interviewerin im Vorfeld der Erhebung über keinerlei Erfahrungen in der Durchführung narrativer Interviews verfügte, weisen die ersten Interviews des Projekts in dieser Hinsicht unterschiedliche Makel auf. Diese resultierten vor allem dem Konflikt zwischen der, an das Gespräch gestellten, Anforderung, einerseits eine möglichst alltägliche Gesprächssituation zu erschaffen, sowie andererseits dem Ziel der Generierung höchst unausgeglichener Redeanteile. Innerhalb der ersten Interviews zeigt sich dieser Konflikt vor allem in der häufigen, intuitiven Reaktion der Interviewerin auf die Erzählungen der Biographietragenden, vorwiegend in Form parasprachlicher Ausdrücke, exemplarisch ‚mhm‘. Nachdem ebendiese im Reflexionsprozess identifiziert werden konnten, erfolgte in den weiteren Interviews eine Optimierung der Gesprächshaltung, indem z.B. die zuvor

getätigten Äußerungen durch stumme Gesten, wie das Kopfnicken oder entsprechende Mimik ersetzt wurden.

Viel wichtiger noch erweist sich im Zusammenhang der Gesprächsführung die Annahme und Prüfung der Kritik Dausien und Mecherils (2006, S. 159), die den Interviewenden im Kontext biographischer Forschung entgegen der anvisierten Subjektorientierung einen „unhintergehbaren Anteil an der Konstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung ihrer Interviewpartner(inne)n“ zuschreiben. Hierbei verstehen sie das Resultat der Interviews, die biographischen Narrative, als „eine interaktive und konstruktive Leistung aller an der Situation Beteiligten – auch wenn der Anteil an dieser Konstruktion nach Art und Gewicht unterschiedlich sein mag“ (Dausien & Mecheril, 2006, S. 159). Bezogen auf die Gesprächsverläufe des vorliegenden Projekts, der biographischen Fälle Herr D., Frau P., Frau R. und Frau A., kann ihnen im Abgleich mit den Interviews des ersten Erhebungszyklus (s. Tabelle 1) eine deutliche Verbesserung hinsichtlich der Gesprächsanteile der Interviewerin zugesprochen werden. Auch die in Kap. 1.4 benannte diversitätssensible Haltung sowie die Beschränkung auf jene Kategorisierungen, die durch die Biographietragenden eigens thematisiert werden, zeichnen sich innerhalb der Gesprächsverläufe ab. Dennoch, und entsprechendem Unterfangen können an dieser Stelle auch für zukünftige Forschungsansätze keine Verbesserungsvorschläge entgegen gestellt werden, muss der Kritik Dausien und Mecherils (2006) zweifelsfrei zugestimmt werden, da der Einfluss der Interviewerin, etwa durch die immanenten und exmanenten Nachfragen und trotz entsprechender Bemühungen nicht verkannt werden können.

Auch *das Setting des Interviews* muss Teil der vorliegenden Reflexion sein. Genauso wie die Akquirierung der Gesprächspartner:innen sah sich dieses aufgrund der pandemischen Ausnahmesituation der bereits beschriebenen Flexibilität verpflichtet. So konnten die Biographietragenden selber über das Format des Gesprächs entscheiden, entweder digital oder in Präsenz. Obgleich von Seiten der Interviewerin im Vorfeld eine Durchführung in Präsenz präferiert wurde, können dem digitalen Format rückblickend unterschiedliche Vorteile attestiert werden. Im Vordergrund steht hierbei selbstverständlich die Realisierung des Projekts trotz der pandemischen Situation, die Kontaktbeschränkungen inbegriffen. Dass die Biographietragenden für das Gespräch nicht physisch vor Ort sein mussten, erwies sich allerdings auch über die pandemischen Bedingungen hinaus als wertvoll, indem der Radius zur Suche der

Gesprächspartner:innen während der Akquirierung – rein theoretisch – keine Grenzen gesetzt waren.

Wie bereits erläutert, wurde im digitalen Setting, sofern vorhanden und trotz Internetverbindung realisierbar, auf die Verwendung von Kameras zurückgegriffen, um eine möglichst alltagsnahe Kommunikation zu imitieren. Überraschend zeigte sich in dem Zusammenhang, dass sich auch die nicht-Nutzung von Kameras als Vorteil herausstellte, indem sie eine deutlich anonymere Gesprächssituation schaffte, in der sich vor allem sehr persönliche, negative Erfahrungen kommunizieren ließen. Es ist daher anzunehmen, dass das Angebot beider Formate eine Öffnung der Zielgruppe, nicht nur hinsichtlich Lokalitäten, sondern ebenfalls bezogen auf die individuellen Präferenzen der Biographietragenden ermöglicht, indem die Gesprächssituation individuell auf die Bedürfnisse der Einzelnen angepasst werden kann.

Zuletzt die Auswertung der biographischen Rekonstruktionen in den Blick nehmend, kann der Rückgriff auf die Narrationsanalyse als zugleich sinnvoll wie gelungen gewertet werden, was aufgrund ihrer Konzeption zur Auswertung biographischer Daten wenig überrascht. Auch gelang die Herstellung analytischer Abstraktionen zur darauffolgenden Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen, wodurch die Beantwortung der Forschungsfrage schlussendlich realisiert werden konnte.

8 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Dissertationsprojekt verfolgte das Ziel der Analyse schulischer und schulsportlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien. Dabei situiert es sich innerhalb kritisch-reflexiver Diversitätsforschung (Bührmann, 2020b) und baut maßgeblich auf den zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen der durch Mecheril (u.a. 2004, 2010) etablierten Migrationspädagogik. Der Feldzugang erfolgte über die biographietheoretischen Grundlagen Schützes (u.a. 1983), wobei jedoch das Verständnis zur Biographie im vorliegenden Projekt divergiert, indem sie keine faktische Lebensgeschichte, sondern stattdessen eine soziale Realität darstellt, wie sie sich aus Sicht der sie Tragenden offenbart. Die anhand narrativer Interviews (Schütze, 1983) erhobenen Daten fanden zunächst über die Narrationsanalyse (Schütze, 1983) Auswertung, sodass auf Grundlage der analytischen Abstraktionen schließlich eine Analyse der Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen realisiert werden konnte. Hierbei erfolgte ein Rückgriff auf die zugehörigkeitstheoretischen Grundlagen Mecherils (u.a. 2010) sowie der durch Ivanova (2017) entwickelten Tools zur Analyse des Umgangs mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Die Ergebnisse des Projekts werden im Folgenden unter Einbezug der im Rahmen der obigen Diskussion (s. Kap. 7) hinzugezogenen theoretischen sowie empirischen Grundlagen zusammengefasst und ein Ausblick formuliert.

Auf Grundlage der vier biographischen Narrative und der im Rahmen dieser rekonstruierten Differenzerfahrungen, maßgeblich bestehend aus Abgrenzungs- und Fremdzuschreibungsprozessen durch Lehrkräfte und/oder Mitschüler:innen, kann der für die Institution Schule vorangehend formulierte Status als „Machtraum *par excellence*“ (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, S. 64) (Herv. i. O.) bestätigt werden. So rekonstruierte ein:e jede:r der vier Biographietragenden diverse, im Rahmen der Institution Schule stattgefundene Othering-Prozesse, in denen sie als natio-ethno-kulturell Andere – ergo Migrationsandere – hervorgebracht wurden. Hierbei zeigen sich hohe Übereinstimmungen zu den im Rahmen des *State of the Art* (s. Kap. 3.1.3.3) als biographietheoretische Grundlage des vorliegenden Projekts vorgestellten Arbeiten von Rose (2014b), Steinbach und Spies (2021) sowie Bozay (2016).

Die biographischen Narrative von Herrn D., Frau P., Frau R. sowie Frau A. weisen darüber hinaus Rekonstruktionen unterschiedlicher Fremdzuschreibungsprozesse auf, die Rollenzuweisungen sowie mit diesen in Verbindung stehenden Verhaltenserwartungen – maßgeblich Stigmatisierungen – umfassen. Hierbei zeichnet sich eine Überstülpung elterlicher sowie großelterlicher natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten ab, wie sie im Abgleich mit der Literatur in dem inzwischen als „Urszene“ (Deuble et al., 2014, S. 25) deklarierten Beispiel des ‘interkulturellen Frühstücks‘ (Kalpaka & Wilkening, 1997) Thematisierung findet.

Divergenzen zeigen sich wiederum im Umgang der Betroffenen mit entsprechenden Zuschreibungen. Denn während das Verhalten der Eltern im Beispiel des ‘Interkulturellen Frühstücks‘ eine erlernte Erfüllung von Differenzerwartungen vermuten lässt, dokumentiert sich innerhalb der vorliegenden Fälle eine Ablehnung gegenüber entsprechender Zuschreibungen, exemplarisch im Fall Frau P., der einer Expertin für den Islam oder der Türkei. Der in dem Zusammenhang vollzogene Widerstand der Biographietragenden, sei er aktiv oder passiv, kann auf die Distanz zu den Ereignissen sowie der im Gespräch zu Teilen sichtbarwerdenden intensiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen zurückgeführt werden.

Anhand der Analyse des vorliegenden Projekts gelang es darüber hinaus, die gesamtbiographische Bedeutung entsprechender, im Kontext schulbiographischer Erfahrungen rekonstruierter Othering-Prozesse hervorzuheben. So markieren etwa Herr D. sowie Frau P. den Eintritt in die Schule explizit als Startpunkt einer Wahrnehmung des ‘Migrationshintergrunds‘ und/oder des ‘Andersseins‘. Darüber hinaus konnten im Fall Herr D. die schulbiographischen Erfahrungen als zentrale Einflussfaktoren auf sein heutiges Zugehörigkeitsverständnis identifiziert werden.

Weitere Aufschlüsselung obiger Resultate ermöglicht die Inblicknahme der einzelnen Analyseschritte. Zunächst die im Rahmen der Narrationsanalyse identifizierten Prozessstrukturen zentrierend, offenbarte sich eine Übereinstimmung innerhalb der vier biographischen Narrative: ihre dominante Prozessstruktur. So präsentierten sich die Biographietragenden im Großteil ihrer Rekonstruktionen im Prinzip des Getriebenwerdens, „durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen ihrer Existenz“ (Schütze, 1983, S. 288), wodurch sich die fallende Verlaufskurve als dominante Prozessstruktur der vier Fälle identifizieren ließ. In dem Zusammenhang konnte den vier Biographietragenden ein erhöhtes Fallkurvenpotential

attestiert werden, welches auf den rekonstruierten Zeitraum sowie die Zentrierung migrationsbezogener Aspekte zurückzuführen ist. Als zentrale Fallkurvenprozessoren wurden in dem Zusammenhang das Alter, die migrantische Markierung sowie das Normativ der Institution Schule identifiziert.

Insbesondere die migrantische Markierung erweist sich für drei der vier Biographietragenden von entscheidender, schul- und in den Fällen Herr D. sowie Frau P. von gesamtbiographischer Relevanz. Vordergründig steht hierbei die Attestierung einer Förderbedürftigkeit auf Grundlage entsprechender migrantischer Markierung, die sich exemplarisch in der Zuordnung zu Förder- und Sprachlernklasse dokumentiert. Hierbei zeigen sich deutliche Übereinstimmungen im Abgleich mit einleitend vorgestellter Empirie, insbesondere mit dem Ansatz institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2000, 2009) (s. Kap. 3.1.3.1). Abseits dessen attestieren Herr D. und Frau A. ihrer optischen migrantischen Markierung retrospektiv eine gesonderte biographische Relevanz, indem sie als Plattform für bereits genannte Abgrenzungs- und Fremdzuschreibungsprozesse fungierte, in denen sie als natio-ethno-kulturell Andere und in zugleich degradierender Form hervorgebracht oder gar inszeniert wurden. Auf Grundlage der Narrative beider Biographietragenden konnte dieser Umstand auf Stigmata zurückgeführt werden, die mit ihrer jeweiligen optischen migrantischen Markierung assoziiert werden.

Die Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen ermöglichte schließlich ein Verständnis für den Zusammenhang von Kategorisierung und Verhaltenserwartung, wie er eingangs als ‘Typisierung des unvertraut Anderen‘ (Nick, 2005) Erläuterung fand. Auslöser hierfür bilden die natio-ethno-kulturell codierten Ordnungen, welche die Biographietragenden maßgeblich für den negativen Verlauf ihrer Schulbiographie verantwortlich machen und die zumeist in direktem Zusammenhang zur migrantischen Markierung stehen, indem sie entweder eine Rolle (z.B. Chinesin) oder die ihr zugewiesene Verhaltenserwartung (z.B. förderbedürftig) bilden.

Abseits der migrantischen Markierung als kollektiver Verlaufskurvenprozessor rekonstruieren die Biographietragenden auch das, durch die Institution Schule erwartete, Normativ als solches. Hierbei kann mit Blick auf den Fall Frau R. exemplarisch auf die Sprach- oder Schwimmfähigkeit, mit Blick auf Herrn D. sowie Frau A. auf den christlichen

Religionsunterricht verwiesen werden. Gesondert hervorzuheben gilt es in dem Zusammenhang die Bearbeitung besagter Normative, indem exemplarisch Frau R. entsprechende Strukturen zwar kritisiert, jedoch hierbei nicht das Normativ, sondern vielmehr die ausbleibenden Angebote zu dessen Erreichung. Ihre Kritik erweist sich darüber hinaus im Abgleich mit dem eingangs präsentierten assimilativen Bestreben der Ausländerpädagogik sowie der im Fall Frau P. repetierend kritisierten ‘Überbehütung‘ von gesondertem Interesse. Die gesamtbiographische Relevanz schulischer Normative offenbart sich schließlich im Fall Herr D., indem eine nachhaltige Beeinflussung seines Zugehörigkeitsverständnisses – wie bereits obig erwähnt – identifiziert werden konnte.

Im Rahmen des vorliegenden Projekts lag ein gesonderter Fokus auf den biographischen Rekonstruktionen zum Schulsport, indem die Empirie ein Vorhandensein von Differenzerfahrungen für Schüler:innen ‘mit Migrationshintergrund‘ vermuten lässt und die biographische Ungleichheitsforschung in entsprechendem Themenfeld ein bislang unzureichend verfolgtes Forschungsdesiderat darstellt. Die im Rahmen des Projekts erhobenen Daten ermöglichten schließlich einen Einblick in die individuellen, schulsportbiographischen Rekonstruktionen der vier Biographietragenden, sowohl in Einzelfall-, als auch fallvergleichender Analyse.

Zunächst zeigte sich auffällig, dass drei der vier Biographietragenden dem Sportunterricht im Abgleich mit ihren restlichen schulbiographischen Rekonstruktionen einen gesonderten Stellenwert attestieren, der wiederum auf eine gesonderte Positionierung des Faches im Fächerkanonen zurückgeführt werden kann. Im Abgleich mit bestehender Empirie (u.a. Kurz (2010), Schierz (2013), Schierz und Serwe-Pandrick (2018), Zander und Stamm (2020)) handelt es sich hierbei um ein altbekanntes, zu Teilen repetierend kritisiertes Phänomen, das in einen bis heute andauernden Legitimationsdiskurs um den Sportunterricht mündet. Die im Rahmen der Gespräche des vorliegenden Projekts von Seiten der Biographietragenden beigefügten Erläuterungen zur Sonderstellung divergieren. Während etwa Herr D. und Frau P. ihm eine geringe schulbiographische Relevanz attestieren, hebt Frau R. den Schulsport aufgrund der durch sie wahrgenommenen Irrelevanz einer deutschen Sprachfähigkeit besonders positiv hervor. Der Diskurs zum (vermeintlichen) integrativen Potential des Schulsports (u.a. Gebken et al. (2016), Gebken und Van de Sand (2015) oder Bartsch (2020, 2021)) fand hierbei absichtlich keine gesonderte Thematisierung, da sich mit Blick auf die Fragestellung des

vorliegenden Projekts vielmehr die Erkenntnis einer Abhängigkeit von schulsportbezogenen Erfahrungen zu Kontext sowie Individualbiographie als vordergründig erweist.

Die Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen ermöglichte schließlich ein tiefgreifenderes Verständnis für die Kontrastierung der Erfahrungen zu genereller Schulzeit und dem Schulfach Sport. So zeigten die Daten eine deutliche Dominanz natio-ethno-kulturell uncodierter Ordnungen innerhalb der Rekonstruktionen zum Schulsport, wobei das Geschlecht, die Körpergröße sowie diverse Fähigkeiten vordergründig waren. Dass ebendiese Ordnungen in ihren spezifischen Ausprägungen als nachteilig für einer Partizipation am Sportunterricht präsentiert wurden, konnte auf die mit dem Schulfach Sport in Verbindung stehende Leistungsperspektive zurückgeführt werden, die bereits Frohn (2020) im Rahmen ihrer Erhebung rekonstruiert. Neben unterschiedlicher Ordnungen sowie ihrem Zusammenspiel, exemplarisch dem Geschlecht sowie der Körpergröße in der Darstellung von Frau P. als ‘kleines Mädchen‘, kommt den schulsportlichen Inhalten sowie den agierenden Sportlehrkräften, erneut mit Bezug zur Leistungsperspektive, innerhalb der biographischen Rekonstruktionen, ein gesonderter Stellenwert zu.

Die Abwesenheit von natio-ethno-kulturell codierten Differenzerfahrungen innerhalb der Rekonstruktionen zum Schulfach Sport findet schließlich mit Blick auf das dem Fach zugrundeliegende Normativ Begründung. So zeigt sich auffällig, dass Frau P. und Herr D. von der Hervorbringung als förderbedürftige Schüler:innen im Bereich der Mathe- und Sprachkenntnisse berichten, wohingegen Frau R. den Schulsport aufgrund der geringen Bedeutung von Sprachkenntnissen besonders positiv hervorhebt. Was sich hierbei abzeichnet ist eine Divergenz des Normatives zwischen dem Schulfach Sport und anderen Unterrichtsfächern. So ist anzunehmen, dass das Normativ anderer Fächer, mit Blick auf die Rekonstruktionen von Frau R., exemplarisch das des Deutschunterrichts, in kritischer Passung mit dem, mit der migrantischen Markierung assoziierten, Stigma der Förderbedürftigkeit steht, wohingegen das Normativ des Sportunterrichts und seiner rekonstruierten Leistungsperspektive eines bildet, das die vier Biographietragenden ‘mit Migrationshintergrund‘ aus Perspektive ihrer Lehrkräfte eher zu erfüllen vermögen. Als Resultat nimmt der Sportunterricht, wie ihn Herr D., Frau P., Frau R. und Frau A. retrospektiv rekonstruieren, einen gesonderten Stellenwert im migrationsbezogenen Ungleichheitsdiskurs ein.

Trotz des divergierenden Normatives dokumentiert sich innerhalb der schulsportbezogenen Rekonstruktionen jedoch ein gleichbleibendes Ausmaß an Differenzerfahrungen. Anders als zuvor knüpft sich dieses nicht an migrationsbezogene Aspekte, bzw. natio-ethno-kulturell codierte Ordnungen, sondern vielmehr an natio-ethno-kulturell uncodierte, exemplarisch dem Geschlecht oder der Körpergröße. Entsprechende Verschiebung ist auf das divergierende Normativ zurückzuführen, indem eine Orientierung an jenen Aspekten sichtbar wird, welche die Teilhabe, bzw. den Erfolg im Sportunterricht maßgeblich beeinflussen.

Die migrationspädagogische Intention der vorliegenden Arbeit, die Fortsetzung der durch Mecheril (2008b, o.S.) initiierten „beständige[n] Unruhe“, kann schließlich als erfüllt angesehen werden, indem die vorliegende Arbeit einen entscheidenden Beitrag zur Verschiebung einzelner, – vorwiegend und doch nicht nur – natio-ethno-kulturell codierten Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen geleistet hat. Vielmehr noch ermöglichte sie, nicht zuletzt aufgrund der Adaption einer dekonstruktivistischen Forschungsperspektive, die Verdeutlichung der Relevanz eines intersektionalen Zugangs zum Forschungsfeld, indem die Individualität sowie Vielschichtigkeit der schul- und schulsportbiographischen Erfahrungen von Personen ‘mit Migrationshintergrund‘ sichtbar wurde. Ebendiese zeigte sich bereits im Vergleich der Oberflächenstruktur der einzelnen Fälle und wurde schließlich durch die individuellen biographischen Rekonstruktionen sowie die Resultate der Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen bestärkt. Mit Bezug auf die Narrationen zum Schulsport lässt sich die Relevanz des intersektionalen Zugangs darüber hinaus mit der individuellen Schwerpunktsetzung der Biographietragenden begründen, welche entgegen der vorangehend herausgestellten Empirie vielmehr auf natio-ethno-kulturell uncodierten als codierten Ordnungen liegt.

Ausblick

Obgleich die migrationspädagogische Intention des vorliegenden Projekts als erfüllt verstanden werden kann und ihr gewinnbringende Resultate entspringen, ergeben sich unterschiedliche Limitationen, die innerhalb der vorangehenden Reflexion kritisch hervorgehoben wurden sowie weiterführende Ansätze, die es im folgenden Ausblick zu formulieren gilt. Zunächst kann bereits dem eingangs als unzureichend formulierten Forschungsfeld um

migrationsbezogene, biographische Ungleichheitsforschung, im Speziellen mit Blick auf das Schulfach Sport, die Notwendigkeit weiterer Forschung entnommen werden. Hierbei handelt es sich auch abseits des thematischen Fokus auf Ungleichheiten um ein innerhalb der sportpädagogischen Forschung bislang unzureichend beleuchtetes Forschungsfeld, in dem zwar die biographische Perspektive auf Sportlehrkräfte mehrfach Adressierung (u.a. Ernst (2018); Lüsebrink et al. (2014); Miethling (2013, 2018); Miethling et al. (2014); Reinartz und Schierz (2007); Schierz und Miethling (2017); Volkmann (2008)) fand, sich wiederum die schüler:innenorientierte Biographieforschung als Mangelware offenbart. In dem Zusammenhang konnte auch nach eingehender Recherche – hierbei soll dennoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden – lediglich der Ansatz Blotzheims (2006) gefunden werden.

Die Notwendigkeit weiterer Forschung in ebengenanntem Feld migrationsbezogener, biographischer Ungleichheitsforschung wird nicht nur durch das vorliegende Projekt gestützt, auch ergeben sich spezifische Ansätze zur Weiterführung. So zeigte sich insbesondere die Notwendigkeit eines intersektionalen Zugangs zu Phänomenen in der thematischen Überschneidung von Migration und Schulsport, sodass die vorangehend herausgestellte Verwobenheit diverser Ordnungskategorien aufgeschlüsselt werden kann. Je nach Intention zukünftiger Forschungsprojekte könnten darüber hinaus Einschränkungen zur Zielgruppe vorgenommen werden, exemplarisch hinsichtlich des Migrationsstatus oder natio-ethno-kultureller oder religiöser Zugehörigkeiten. Andererseits könnte auch eine Ausweitung der Zielgruppe von Interesse sowie Relevanz sein, um etwa die im vorliegenden Projekt nicht realisierte Perspektive der Postkolonialität einzubeziehen.

Auf methodischer Ebene wäre anstelle einer Modifikation des Erhebungsinstruments vielmehr seine wiederholte Anwendung von Relevanz, indem sich der Stimulus des dritten Erhebungszyklus, als Resultat des aufgezeigten reflexiven Prozesses, von gesonderter Eignung erwies. Auch könnte einer Replikation entsprechender Forschung neben weiteren exemplarischen Einblicken in biographische Rekonstruktionen das Ziel einer Typenbildung zugrunde liegen. Mit Bezug auf die Auswertungsinstrumente ergibt sich ebenfalls keine Notwendigkeit der Modifikation, sondern erneut vielmehr eine Notwendigkeit ihrer Fortführung, bzw. Reproduktion, insbesondere mit Blick auf die Analyse der Bearbeitung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnung. Ein Desiderat wäre es hierbei lediglich, entsprechenden Analyseschritt zu

systematisieren, wofür Ivanova (2017) bereits die notwendige Grundlage geschaffen hat. Lediglich eine Änderung, jedoch nicht bezogen auf die Methoden, sondern vielmehr ihrer personalen Ausführung, soll den methodischen Ausblick abschließen. So gilt es, die Bedenken Ivanovas (2017) und Roses (2012) zu beachten, bezüglich des Einflusses von Forschenden auf die Ergebnisse einer Erhebung sowie entsprechende Modifikationen vorzunehmen, exemplarisch der Bearbeitung von Forschungsergebnissen im Rahmen von multi-natio-ethno-kulturellen Forschungsgruppen.

Abseits der Reproduktion sowie Modifikation eines ähnlichen Feldzugangs kann auf Grundlage der vorliegenden Daten auch ein Forschungsdesiderat divergierender Zielsetzung formuliert werden. So ermöglichte das Projekt einen ersten Einblick in die Bearbeitung diverser Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen innerhalb schul- und schulsportbiographischer Rekonstruktionen. Die sich hierbei zwischen den Fällen abzeichnende Divergenz, unter anderem auf die Bearbeitung ein und derselben Ordnung bezogen, konnte auf die jeweilige Einbettung in Individualbiographie sowie situativen Gegebenheiten zurückgeführt werden. Aufbauend auf diesen ersten Ergebnissen erweist sich die Perspektive auf die hinter den einzelnen Bearbeitungen stehenden Orientierungsrahmen der Biographietragenden sowie das ihnen zugrundeliegende konjunktive Wissen von gesondertem Interesse, durch das sich eine Inblicknahme potentiell kollektiver sowie milieuspezifischer Sinnwelten realisieren ließe. Möglich wäre entsprechender Zugang perspektivisch über das rekonstruktive Interpretationstool der Dokumentarischen Methode (u.a. Bohnsack (1989, 2012), Bohnsack et al. (2010)), welches inzwischen in unterschiedlichsten Forschungsrichtungen Verwendung findet. Seine Eignung zur Auswertung narrativer Rekonstruktionen sowie konkrete Angaben zur Handhabe können exemplarisch Nohl (2005, 2017) oder auch Bohnsack et al. (2013) entnommen werden. Eine praktische Umsetzung findet sich auch in sportpädagogischer Biographieforschung, exemplarisch in Miethling et al. (2014) oder Schierz und Pallesen (2010).

9 Literatur

Adler, A. (2019). Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache, 3* (19), 197-219.

Ahlheim, K., & Heger, B. (1999). *Der unbequeme Fremde: Fremdenfeindlichkeit in Deutschland - empirische Befunde*. Wochenschau-Verlag.

Akpinar, Ü., Bendit, R., & Lopéz-Blasco, A. (1983). Ausländerkinder. In P. E. Kalb (Hrsg.), *Wir sind alle Ausländer: Schritte zur interkulturellen Erziehung* (S. 22-53). Beltz.

Alheit, P. (1995). »Biographizität« als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276-307). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2

Alheit, P. (2007). Geschichten und Strukturen: methodologische Überlegungen zur Narrativität. *Zeitschrift für qualitative Forschung, 8* (1), 75-96. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-277821

Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In M. H. Erika (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257-284). De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110510348-014

Anhut, R. (2005). Die Konflikttheorie der Desintegrationstheorie. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien* (S. 381-407). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95688-0_19

Anthias, F. (2003). Erzählungen über Zugehörigkeit. In U. Apitzsch & M. M. Jansen (Hrsg.), *Migration, Biographie und Geschlechterverhätnisse* (S. 20-37). Westfälisches Dampfboot.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2018). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Auernheimer, G., von Blumenthal, V., Stübig, H., & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag: Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Waxmann.

Azzarito, L., & Solmon, M. A. (2006). A poststructural analysis of high school students' gender and racialized bodily meanings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25* (1), 75-98. https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.75

Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge–Perspektiven–Beispiele* (S. 38-59). Brandes & Apsel.

Badawia, T. (2002). *"Der Dritte Stuhl". Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz*. IKO-Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.

Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S., & Pühse, U. (2011). Youths with migration backgrounds and their experiences of physical education: An examination of three cases. *Sport, Education, & Society, 19* (2), 186-203. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.632627

Barker, D., Barker-Ruchti, N., Sattler, S., Gerber, M., & Pühse, U. (2011). Understanding youths with migration backgrounds and their relations to physical education. *Sportunterricht, 60* (8), 239-242.

Bartsch, F. (2020). Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration - Eine postkoloniale Perspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 8* (2), 99-199. https://doi.org/10.5771/2196-5218-2020-2-99

Bartsch, F. (2021). Zur sozialen Konstruktion von geflüchteten Schüler:innen durch Sportlehrkräfte - Einblicke in ausgewählte qualitative und quantitative Befunde. *Impulse, 2*, 20-27.

Bartsch, F., Wagner, I., & Rulofs, B. (2022). Zur Relevanz von Unterschieden im Sportunterricht aus Schüler*innen-Perspektive - Befunde aus einer quantitativen und qualitativen Befragung von Schüler*innen. In G. Sobiech & E. Gramespacher (Hrsg.), *Wir und die Anderen. Differenzkonstruktionen in Sport und Schulsport* (Band 295, S. 57-66). Feldhaus.

Bartsch, F., Wagner, I., & Rulofs, B. (2023). Perspektiven von Schüler*innen auf Differenzkategorien im Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research, 53* (1), 102-117. https://doi.org/10.1007/s12662-022-00856-5

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Penguin Books.

Berlinghoff, M. (2018). *Geschichte der Migration in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von 28.06.2023 von https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte?p=all

Bernstein, J., & Inowlocki, L. (2015). Starre Vorurteile, veränderbare Menschen. Gordon W. Allports „The Nature of Prejudice“ als Werkzeug zur Analyse von Zuordnungsprozessen in Forschung und Lehre zu Migration. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 191-213). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_12

Berschin, H. (2001). Ist Deutschland ein Einwanderungsland? Vom Verdrängen und Umbenennen der Migrationsrealität. *Die politische Meinung, 384*, 72-76.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Bhabha, H. K., Bronfen, E., Schiffmann, M., & Freudl, J. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.

Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien: Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht* [Dissertation, Universität Dortmund]. Dortmund. http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/22524/1/Blotzheimgesamt.pdf

Blumer, H. (1980). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Springer.

Blumer, H. (2013). *Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Suhrkamp.

BMI. (2016). *2015: Mehr Asylanträge in Deutschland als jemals zuvor*. Abgerufen von 14.11.2022 von https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2016/01/asylantraege-dezember-2015.html

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage. ed.). utb. https://doi.org/10.36198/9783838587851

Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (2010). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838582269

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis : Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.. ed.). Springer VS.

Bolscho, D. (2005). Transkulturalität. Ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In A. Datta (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität* (S. 29 - 38). IKO.

Bommes, M., & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik, 39* (3), 483-497.

Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2017, 12.-15. März). *Max vs. Murat: Effekte des Migrationshintergrundes bei der Diktatbeurteilung.* 5. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung GEBF, Universität Heidelberg. https://madoc.bib.uni-mannheim.de/52874/

Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in psychology, 9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481

Bonefeld, M., & Karst, K. (2020). Döner vs. Schweinebraten–Stereotype von (angehenden) Lehrkräften über Personen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. In S. Glock

& H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 159-190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_6

Boos-Nünning, U., & Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2005). *Viele Welten leben: zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:19893

Boos-Nünning, U., & Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2006). *Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund* (2. Aufl.). Waxmann.

Bourdieu, P. (1970). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 125-158). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1990). Die biographische Illusion. *Bios, 1*, 75 - 81.

Bourdieu, P. (2016). Die biographische Illusion. In M. H. Erika (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 51-60). De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110510348-005

Bozay, K. (2011). Ethnisierung sozialer Konflikte im Kontext von Migration und Globalisierung. In G. Hentges & B. Lösch (Hrsg.), *Die Vermessung der sozialen Welt* (S. 295-307). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92756-5_22

Bozay, K. (2016). Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Ethnisierungsprozesse im Bildungsfeld. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 277-310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_15

Bräutigam, M. (2013). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65-94). Meyer & Meyer.

Bublitz, H. (1980). *Ich gehöre so nirgends hin: Arbeitertöchter an der Hochschule*. Fokus-Verlag.

Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur: kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37* (2), 327-336. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27990

Bühler, C. (1932). *Jugendtagebuch und Lebenslauf. Zwei Mädchentagebücher mit einer Einleitung*. Fischer.

Bühler, C. (1934). *Drei Generationen im Jugendtagebuch*. Fischer.

Bührmann, A. D. (2016). Diversitätsmanagementkonzepte im sozialwissenschaftlichen Diskurs. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz* (S. 75-88). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08003-7_67-1

Bührmann, A. D. (2019). *Diversitätsforschung*. socialnet. Abgerufen von 18.03.2021 von https://www.socialnet.de/lexikon/Diversitaetsforschung#:~:text=Diversit%C3%A4tsf

orschung%20besch%C3%A4ftigt%20sich%20mit%20Blick,den%20sich%20daran%20anschlie%C3%9Fenden%20Folgen.

Bührmann, A. D. (2020a). Diversitätsmanagement als ‚traveling concept'. Prinzipielle Überlegungen zur Erforschung der Translation des Diversitätsmanagements aus der Perspektive einer reflexiven Diversitätsforschung. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 55-91). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6_3

Bührmann, A. D. (2020b). *Reflexive Diversitätsforschung*. utb. https://doi.org/10.36198/9783838554693

Bührmann, A. D. (2021). *The Reflexive Diversity Research Programme: An Introduction*. Cambridge Scholars Publishing.

Bührmann, A. D., & Rabenstein, K. (2021a). Unterschiede an-er-kennen: Diversität reflexiv erforschen. In C. Wulf, M. Hietzge, J. Budde, & A. Kraus (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Beltz Juventa.

Bührmann, A. D., & Rabenstein, K. (2021b). Unterschiede an-er-kennen: Diversität reflexiv erforschen. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch „schweigendes Wissen" in Vermittlung und Aneignung, Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 275-288). Beltz Verlag.

Bührmann, A. D., & Schneider, W. (2012). *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. transcript Verlag. https://doi.org/doi:10.1515/9783839408186

Bukow, W.-D., & Llaryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde: Soziogenese ethnischer Minoritäten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-84199-5

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022). *Das Bundesamt in Zahlen 2021*. Abgerufen von 26.05.2023 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023). *Schlüsselzahlen Asyl 2022*. Abgerufen von 28.03.2023 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchluesselzahlenAsyl/flyer-schluesselzahlen-asyl-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=7

Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023). *Bundesprogramm "Integration durch Sport"*. Abgerufen von 13.05.2023 von https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integration-sport/integration-sport-node.html

Bundeszentrale für politische Bildung. (2020). *Erstes Anwerbeabkommen vor 65 Jahren*. Abgerufen von 23.08.2022 von https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/324552/erstes-anwerbeabkommen-vor-65-jahren/

Burrmann, U. (2020). Erfahrungsraum Sportunterricht – Eine quantitative Perspektive. In B. Zander & J. Thiele (Hrsg.), *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt* (S. 183-205). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31348-7_6

Burrmann, U., & Mutz, M. (2016). Selbstberichtete Angst im Sportunterricht: Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts und der ethnischen Herkunft. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 57* (1), 95.

Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp Verlag.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp Verlag.

Cárcamo, J. (2012). *Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schüler und Schülerinnen: eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Saarland und der Región de la Araucanía* Universität des Saarlandes]. Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek.

Carroll, B., & Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Research Journal, 19* (1), 59-76. https://doi.org/10.1080/0141192930190105

Certeau, M. d. (1988). *Kunst des Handelns. Aus dem Französischen übersetzt von Ronald Vouillié.* Merve.

Cetina, K. K. (1997). Konstruktivismus als "Strategie der Weltentfaltung". In T. M. Bardmann (Hrsg.), *Zirkuläre Positionen* (S. 19-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91676-1

Collins, P. H. (1991). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.

Columna, L., Foley, J. T., & Lytle, R. K. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education, 29* (3), 295-311. https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.295

Corsten, M. (2020). Quantitative Methoden der Lebenslaufforschung. In M. Corsten (Hrsg.), *Lebenslauf und Sozialisation* (S. 133-169). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30397-6_6

Czock, H. (1985). *Alltagstheorien von Lehrern ausländischer Kinder. Bericht zum Projekt*. Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.

Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Donat.

Dausien, B. (2000). "Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu "Geschlecht" - Perspektiven der Biographieforschung. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika, & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung.* (S. 96-115). Leske u. Budrich. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-35002

Dausien, B. (2008). Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 354-367). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_42

Dausien, B., & Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W.-D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuider, & E. Yildiz (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (S. 155-175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90071-1_9

Dausien, B., Rothe, D., & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In B. Dausien, D. Rothe, & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25-67). Campus Verlag.

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.

Deuble, L., Konrad, L., & Kölbl, C. (2014). Das Prinzip Interkulturelles Frühstück: Empirische Erkundungen im Geschichtsunterricht. *psychosozial*, *37* (136), 23-40.

Deutscher Bundestag. (1998). *Zehnter Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Zehnter_Kinder-und_Jugendbericht.pdf

Deutscher Olympischer Sportbund. (o.J.). *Integration durch Sport*. Abgerufen von 13.05.2023 von https://integration.dosb.de/inhalte/ueber-uns/das-programm

Deutschlandfunk. (2016). *„Die integrative Kraft des Sports ist ein Mythos“*. Abgerufen von 13.05.2023 von https://www.deutschlandfunk.de/philosoph-wolfram-eilenberger-die-integrative-kraft-des-100.html

Deutschlandfunk Kultur. (2013). *„Religion ist immer nur ein Teil der Kultur“ - Thomas Bauer im Gespräch mit Patrick Garber*. Abgerufen von 27.10.2022 von https://www.deutschlandfunkkultur.de/religion-ist-immer-nur-ein-teil-der-kultur-100.html

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde* (3rd ed. ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92186-0

Dirim, I., & Mecheril, P. (2010). *Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft*. Beltz.

Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache (n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. utb.

Ditton, H. (1995). Ungleichheitsforschung. In C. Adick & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 89-124). Deutscher Studien Verlag.

Doğmuş, A., Karakaşoğlu-Aydın, Y., & Mecheril, P. (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4

Dorn, E. (2016). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport: Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld von bildungspolitischen Erwartungen und schulischer Realität*. Universitätsverlag Hildesheim. https://hildok.bsz-bw.de/files/537/Interkulturelle+Kompetenz+im+Schulsport_Dorn.pdf

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

El-Mafaalani, A. (2017). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 465-478). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_26-1

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Erziehungswissenschaft und Migrationsgesellschaft. In M. Emmerich & U. Hormel (Hrsg.), *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität* (S. 125-136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4_7

Eremjan, I. (2016). *Transkulturelle Kunstvermittlung: zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839435199

Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf: Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3

Fachkommission Integrationsfähigkeit. (2020). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten: Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit*. Zarbock.

Farrokhzad, S. (2007). *"Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.": Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen*. Regener.

Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92632-2

Feuchter, M., & Janetzko, A. (2018). „Refugees Welcome in Sports" – Bewegungsangebote für Geflüchtete im Spannungsfeld zwischen Integrationsforderung und Partizipationszwang. *Sport und Gesellschaft, 15* (2-3), 125-157. https://doi.org/10.1515/sug-2018-0003

Fischer-Rosenthal, W. (1990). Von der „biographischen Methode" zur Biographieforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In P. Alheit, W. Fischer-Rosenthal, & E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie* (Band 13, S. 11-32). Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung.

Fischer-Rosenthal, W. (1991). Biografische Methoden in der Soziologie. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 253 - 256). Psychologie Verlags Union.

Fischer-Rosenthal, W., & Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung* (S. 133-164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11431-4_6

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht*. Merve Verlag.

Frohn, J. (2020). Zur Rekonstruktion von Heterogenität aus Schüler*innensicht. In P. Neumann (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen.* (S. 105-117). Meyer & Meyer. https://www.lehmanns.de/shop/sachbuch-ratgeber/52130303-9783840313202-grundschulsport

Frohn, J., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In P. Wolters, R.-P. Pack, H. Aschebrock, E. Balz, C. Krieger, & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Band 3, S. 242-272). Meyer & Meyer.

Frohn, J., & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht– Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 154-173). Meyer & Meyer Verlag.

Fuchs, T. (2014). *Bildung und Biographie: Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417911

Fussan, N., & Nobis, T. (2007). Zur Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen. In T. Nobis & J. Baur (Hrsg.), *Soziale Integration vereinsorganisierter Jugendlicher* (S. 277-297). Strauß.

Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2002). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society for Human Resource.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.

Gebken, U., & Kuhlmann, B. (2015). Schulsport in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch.* (Band 1, S. 378-392). Debus Pädagogik.

Gebken, U., Süßenbach, J., Krüger, M., & Sand, S. v. d. (2016). Sportunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Förderung sprachlicher und soziokultureller Integration im und durch Sport. *sportpädagogik, 40* (3+4), 58-62.

Gebken, U., & Van de Sand, S. (2015). Fußball hilft Flüchtlingen. In M. F. Claudia Benholz, Constanze Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (S. 129-150). Waxmann.

Geier, T., & Mecheril, P. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung, 1* (1). https://doi.org/10.48439/zmf.v1i1.104

Geißler, R. (2016). Ein Effekt der Flüchtlingskrise: Deutschland ist angekommen - von einem Gastarbeiterland über ein Zuwanderungsland wider Willen zu einem modernen Einwanderungsland. *Diagonal, 37* (1), 361-386. https://doi.org/10.14220/9783737006880.361

Gieß-Stüber, P., & Grimminger, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft – Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller

Kompetenz von Sportlehrkräften. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport-und Bewegungslehrern.* (S. 110-133). Schneider Verlag Hohengehren.

Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 27* (1), 11-32. https://doi.org/10.1080/01596300500510229

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the journal of the British sociological association, 12* (1), 27-49.

Glaser, B., & Strauss, A. (1974). *Interaktion mit Sterbenden*. Vandenhoeck.

Glaser, S. (2004). Rassismus im Internet - Anlass zur Auseinandersetzung?! In S. Braun & D. Hörsch (Hrsg.), *Rechte Netzwerke - eine Gefahr* (S. 221-229). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81009-0_21

Glinka, H.-J. (2016). *Das narrative interview*. Beltz Juventa.

Glock, S., & Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation, 53*, 77-86. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.002

Glock, S., Kleen, H., Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. (2020). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler* innen ethnischer Minoritäten und Schüler* innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Forschungsüberblick. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 225-279). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_8

Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education, 16* (1), 111-127. https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Gogolin, I. (1999). „Lehrbefähigt für die Monokultur". *Interview, Süddeutsche Zeitung, 16* (1999), 47.

Gogolin, I. (2010). Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 33-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90367-5_3

Gomolla, M. (2010a). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und-jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 87-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90367-5_6

Gomolla, M. (2010b). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61-93). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_4

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung*

und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER (S. 321-341). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_13

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Göttlicher, F. (2011). *Integration durch Sport?: Ein Vergleich integrativer Leistungen des Vereinssports und sozialer Initiativen des Jugendsports unter besonderer Berücksichtigung der Münchner Straßenfußball-Liga „buntkicktgut“* Ludwig-Maximilians-Universität München]. http://buntkicktgut.de/Dokumentation/Publikationen/buntkicktgut_zulassungsarbeit_florian-gottlicher_bkg.pdf

Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 63-79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_4

Grabner, T. M. (2018). *Integrationspotentiale von Sport: unter spezieller Berücksichtigung des Homeless World Cups* Karl-Franzens-Universität Graz].

Granato, N., & Kalter, F. (2001). Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53* (3), 497-520. https://doi.org/10.1007/s11577-001-0076-4

Griese, H. M. (1984). Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde* (S. 43-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92591-6

Griese, H. M. (2002). *Kritik der "Interkulturellen Pädagogik": Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. LIT Verlag.

Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport* (Vol. 6). Schneider Verlag.

Guttiérrez-Rodríguez, E. (1999). *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten in Zeitalter von Globalisierung: Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10382-0

Ha, N. K. (2023). "People of Color". In I. L. Inken Bartels, Christiane Reinecke, Philipp Schäfer, Laura Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*. https://doi.org/10.48693/264

Hafez, K., & Schmidt, S. (2020). *Rassismus und Repräsentation: das Islambild deutscher Medien im Nachrichtenjournalismus und im Film*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von 31.03.2023 von https://www.bpb.de/lernen/bewegtbild-und-politische-bildung/themen-und-hintergruende/314621/rassismus-und-

repraesentation-das-islambild-deutscher-medien-im-nachrichtenjournalismus-und-im-film/

Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität: ausgewählte Schriften 2*. Argument Verlag.

Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation*. Suhrkamp.

Hamburger, F., Seus, L., & Wolter, O. (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde* (S. 32-42). Springer.

Hargasser, P., & Kuhn, P. (2020). Manchmal liegt es an den Lehrern. Oder: Guter Sportunterricht aus der Perspektive von Schülerinnen. *Sportunterricht, 69* (7), 301-306. https://doi.org/10.30426/SU-2020-07-3

Hellpap, D. (2007). *Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive*. IKO.

Helmke, A., & Reich, H. H. (2002). Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung. *Empirische Pädagogik, 15* (4), 567-600.

Herrmann, J. (2015). Die integrative Kraft des Sports. *Politische Studien*, 21-30. https://www.hss.de/download/publications/PS_460_SPORT_04.pdf

Hinrichs, W. (2003). *Ausländische Bevölkerungsgruppen in Deutschland: Integrationschancen 1985 und 2000*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-111354

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten *Zeitschrift für Soziologie, 43* (3), 170 - 191. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302

Hirschauer, S. (2017). Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences* (S. 27-54). Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783845292540-28

Hirschauer, S., & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing differences* (S. 7-26). Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783845292540-8

Horz, C. (2020). Fluchtmigration in den Medien. Stereotypisierungen, Medienanalyse und Effekte der rassifizierten Medienberichterstattung. In M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung* (S. 175-210). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839444511-008

Hummrich, M. (2006). Fremdheit als konstitutives Moment der Migrationsforschung. In T. Badawia, H. Luckas, & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten: Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 295-310). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90026-1_17

Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3

Hunger, I., & Böhlke, N. (2017). On the Boundaries of Shame. A Qualitative Study of Situations of Overstepping Boundaries (of Shame) in Physical Education as Seen from the Students' Perspective. *Forum: Qualitative Social Research, 18* (2). https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2623

Integration., B. S. d. I. f. S. u. (2018). *Die Rolle des Sports bei der Integration*. Abgerufen von 13.05.2023 von https://www.stmi.bayern.de/med/pressemitteilungen/pressearchiv/2018/322/index.php

Ivanova, A. (2020). Umgang mit natio-ethno-kultureller Diversität in verschiedenen Ansätzen interkultureller Bildung. In A. Ivanova (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft: Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung* (S. 29-56). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26739-1_2

Ivanova, M. (2017). *Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit*. Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:14966

Ivanova, M., Aytekin, V., & Epp, A. (2021). Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(-konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer, & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung, Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (Band 85, S. 77-100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_4

Kalb, P. E. (1983). *Wir sind alle Ausländer: Schritte zur interkulturellen Erziehung*. Beltz.

Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen: Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (Band 65, S. 159-274). H. Buske.

Kalpaka, A., & Wilkening, C. (1997). *Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln.* hiba.

Kämpfe, K. (2022). Wie Schüler*innen im Kontext von Migration und Flucht Schule perspektivieren. In H. Bennewitz, H. d. Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 206-217). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838559384

Karakaşoğlu-Aydin, Y., Mecheril, P., Shure, S., & Wojciechowicz, A. A. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator.

Karakaşoğlu, Y. (2012). Interkulturelle Öffnung von Schulen und Hochschulen. In C. Griese & H. Marburger (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung* (S. 93-117). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Karakaşoğlu, Y., Goddar, J., & Mecheril, P. (2019). *Pädagogik neu denken: Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Beltz.

Kaufmann, M. E. (2016). Diversity nicht ohne Intersektionalität. In T. R. Petia Genkova (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspktiven und Anwendungsfelder* (S. 819-837). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08594-0_58

Kemper, T. (2015). *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund: Eine schulformspezifische Analyse allgemeinbildender Schulen in deutschen Bundesländern anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Waxmann Verlag. https://doi.org/10.25656/01:14643

Kessler, S. J., & McKenna, W. (1978). *Gender: An ethnomethodological approach*. University of Chicago Press.

Keum, B. T. (2017). Qualitative examination on the influences of the internet on racism and its online manifestation. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL), 7* (3), 13-22. https://doi.org/10.4018/IJCBPL.2017070102

Kiesel, D. (2003). Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland. *SchulVerwaltung. Spezial* (3), 7-10.

Kiesel, D., & Volz, F. R. (2002). „Anerkennung und Intervention". Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Band 13, S. 15 - 34). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8_4

Kizilocak, G. (2011). Etappen der türkischen Migrationsgeschichte. *interkultur, 12* (7), 3. http://kulturrat.de/wp-content/uploads/altdocs/dokumente/interkultur/interkultur12.pdf

Kleemann, F. (2013). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2., korrigierte und aktualisierte Aufl.. ed.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8

Klein, M.-L. (2011). Migrantinnen im Sport - Zur sozialen Konstruktion einer ‚Problemgruppe '. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport* (S. 125-135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92831-9_7

Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K., & Bahlke, S. (2012). *Inklusion und Integration: eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport* (Vol. 21). Hofmann.

Kleiner, B., & Rose, N. (2014). *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpb

Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache (n), Bildung. Eine differenz-und diskriminierungskritische Einführung.* (S. 159-177). Julius Klinkhardt.

Kohli, M. (1983). Biographieforschung im deutschen Sprachbereich. *ASI-News, 6*, 5-32.

Kohli, M. (2013). Wie es zur „biographischen Methode" kam und was daraus geworden ist. *BIOS: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 26* (2), 270-298. https://doi.org/10.3224/bios.v26i2.19681

Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (Band 2, S. 327-373). Deutscher Studien-Verlag.

Kokemohr, R. (2015). Bildung als Welt-und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13-68). transcript-Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839405888-001

Kokemohr, R., & Marotzki, W. (1989). *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I*. Peter Lang.

Koller, H.-C. (1994). "Ich war nicht dabei". Zur rhetorischen Struktur einer autobiografischen Lern- und Bildungsgeschichte. In H.-C. Koller & R. Kokemohr (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse* (S. 90–108). Deutscher Studien Verlag.

Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Fink.

Koller, H.-C. (2006). Die Biographieforschung - kein Artefakt, sondern ein Bildungs-und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In W.-D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuider, & E. Yildiz (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (S. 48 - 533). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90071-1_3

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6

Krieger, C., Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Schüler*innenforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 114-147). Meyer und Meyer.

Krüger-Potratz, M. (1987). Interkulturelle Erziehung – eine Daueraufgabe der Ausbildung. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1*, 70-74.

Krüger-Potratz, M. (2006). Interkultureller Perspektivenwechsel in Erziehung und Schule am Beispiel Deutschlands und Frankreichs. In H. Nicklas (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln: theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S. 171-175). Campus Verlag.

Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13-41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_2

Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 13-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_2

Kultusministerkonferenz. (1971). *Eingliederung von Berechtigten nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) in Schule und Berufsausbildung*. Abgerufen von 30.03.2023 von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/BVFG.pdf

Kunz, T. (2000). Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher. In S. Jäger & A. Schobert (Hrsg.), *Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus: Kontinuitäten und Brüche* (Band 2, S. 229-252). DISS.

Kurz, D. (2010). Fachdidaktische Ausgangspunkte. In D. Kurz & N. Schulz (Hrsg.), *Sport im Abitur: Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (1. Auflage. ed., S. 47-71). Meyer & Meyer Sportverlag. https://doi.org/10.5771/9783840305955-47

Kurz, D., & Fritz, T. (2008). Das Bewegungskönnen der Kinder – eine Bestandsaufnahme. Kinder l(i)eben Sport. Dokumentation zum Kongress, Essen.

Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (2nd ed. ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91440-4

Labov, W., & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: mündliche versionen persönlicher Erfahrung. *Literaturwissenschaft und Linguistik, 2*, 78-126.

Lamnek, S. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage ed.). Beltz.

Landeszentrale für politische Bildung. (o.J.). *Anschlag auf "Charlie Hebdo"*. Abgerufen von 16.01.2023 von https://www.lpb-bw.de/je-suis-charlie

Lehmann, R. H., Gänsfuß, R., & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Lehmann, R. H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5)*. Bildungsserver Hamburg. https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/3b66049d4257501a0d44dce9b7ca449c/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf

Leiprecht, R., & Kerber, A. (2005). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (Vol. 38). Wochenschau-Verlag.

Leiprecht, R., & Steinbach, A. (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft: Bd. I: Grundlagen-Differenzlinien-Fachdidaktiken Bd. II: Sprache-Rassismus-Professionalität*. Debus Pädagogik.

Leithäuser, T., & Volmerg, B. (1979). *Anleitung zur empirischen Hermeneutik: psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Suhrkamp.

Leontiy, H., & Schulz, M. (2020). *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6

Luft, S. (2016). *Die Flüchtlingskrise: Ursachen, Konflikte, Folgen* (1. Auflage ed.). Verlag C.H.Beck.

Luhmann, N. (1995). Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung* (Band 6, S. 125-141). Westdeutscher Verlag.

Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1*, 21-40. https://doi.org/10.5771/2196-5218-2014-1-21

Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Leske + Budrich. https://doi.org/10.25656/01:2617

Machold, C. (2015). Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen' Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. *Soziale Passagen, 7* (1), 35-50. https://doi.org/10.1007/s12592-015-0185-y

Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Luchterhand.

Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz: Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Suhrkamp Verlag.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (1991). Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In D. Hoffman & H. Heid (Hrsg.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung* (S. 119-134). Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (1995). Qualitative Bildungsforschung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 99-134). Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, W. (1996). Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Band 2, S. 67-84). Schneider Verlag Hohengehren.

Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. v. Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175-186). Rowohlt Taschenbuchverlag.

Marotzki, W. (2006). Forschungsmethoden und-methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 111-135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_7

Massumi, M. (2019). *Migration im Schulalter: Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b15983

Matzner, M. (2012). Migration und Bildung: Daten und Fakten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 90-101). Beltz.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs, 30* (3), 1771-1800. https://doi.org/10.1086/426800

Mecheril, P. (1997a). „Halb-halb ". Über Hybridität, Zugehörigkeit und subjektorientierte Migrationsforschung. *Migration und soziale Arbeit, 3-4*, 32-37.

Mecheril, P. (1997b). Rassismuserfahrungen von anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In P. Mecheril & T. Teo (Hrsg.), *Psychologie und Rassismus* (S. 175-201). Reinbek.

Mecheril, P. (1997c). Zugehörigkeitserfahrungen von Anderen Deutschen. Eine empirische Modellierung. In L. Pries (Hrsg.), *Soziale Welt. Sonderband* (Band 12, S. 293-314).

Mecheril, P. (1999). Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-) konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231-266). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_14

Mecheril, P. (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium comparationis, 8* (2), 104-115. https://doi.org/10.25656/01:2924

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (Vol. 13). Waxmann.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.

Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311-328). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_19

Mecheril, P. (2008a). "Diversity". Differenzordnungen und ihre Verknüpfungen. In H. B. Stiftung (Hrsg.), *Dossier Politics of Diversity* (S. 63 - 88). HBS.

Mecheril, P. (2008b). Verfremdungseffekte. Brecht, die Migrationsgesellschaft und ihre Kultur. In S. Hornberg, P. Mecheril, G. Lang-Woytasik, & I. Dirim (Hrsg.), *Beschreiben–Verstehen–Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland.* (S. 183-199). Waxmann.

Mecheril, P. (2011). Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In G. Marinelli-König & A. Preisinger (Hrsg.), *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten* (S. 37-54). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419335.37

Mecheril, P. (2014). *Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. transcript-Verlag.

Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Band 1, S. 25-53). Debus Pädagogik.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (Band 1, S. 8-30). Beltz.

Mecheril, P. (2018). Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive. In A. Pott, C. Rass, & F. Wolff (Hrsg.), *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* (S. 313-330). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20532-4_14

Mecheril, P. (2019). Migrationspädagogik. In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit - Analytische und praktische Perspektiven* (S. 8 - 18). Jahrestagung 2018.

Mecheril, P., & Hoffarth, B. (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz-Migration-Bildung* (S. 221-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_14

Mecheril, P., & Plößer, M. (2009). Differenz. In P. Mecheril & M. Plößer (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-208). Beltz.

Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (2013). *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19145-4

Mecheril, P., Varela, M. d. M. C., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz

Mecheril, P., & Vorrink, A. (2018). Heterogenität als wirksamer Diskurs. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 26-39). Verlag Julius Klinkhardt/utb.

Mediendienst Integration. (2022). *Zahl der Flüchtlinge*. Abgerufen von 14.11.2022 von https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/zahl-der-fluechtlinge.html

Mehrländer, U. (1984). Ausländerpolitik und ihre sozialen Folgen. In H. M. Griese (Hrsg.), *Der gläserne Fremde* (S. 89-102). Springer.

Merkens, H. (1991). Chancen von Schülern aus Minderheiten im deutschen Schulsystem und die Forderung nach allgemeiner Bildung unter Berücksichtigung von türkischen und Aussiedlerkindern. In P. Bott, H. Merkens, & F. Schmidt (Hrsg.), *Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule* (S. 139-156). Schneider Verlag

Messerschmidt, A. (2005). Befremdungen - oder wie man fremd wird und fremd sein kann. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 217-228). Gütersloher Verlagshaus.

Messerschmidt, A. (2015). Fremd machen. Zygmunt Baumans Retrospektionen moderner nationaler Zugehörigkeitsordnungen. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 215-230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_13

Micus-Loos, C. (2004). Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion. In E. Glaser, D. Klika, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (S. 112--126). Klinkhardt. https://doi.org/10.25595/980

Miethe, I. (2020). Bildung, soziale Ungleichheit und Biografie. Ein konzeptioneller Aufriss. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber, & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit.* (S. 17-39). Budrich.

Miethling, W.-D. (2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports.* (20 ed., S. 121-153). Meyer & Meyer.

Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport.* (13 ed., S. 27-46). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_2

Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.

Miethling, W.-D., Oesterhelt, V., & Paasch, K. (2014). Ende gut? Gesundheitsrelevante biographische Entwicklungen von Sportlehrerinnen und-lehrern am Berufsende. *Sportunterricht, 63* (8), 233-238.

Moffitt, U., Juang, L. P., & Syed, M. (2019). “We don’t do that in Germany!” A critical race theory examination of Turkish heritage young adults’ school experiences. *Ethnicities, 19* (5), 830-857. https://doi.org/10.1177/1468796818788596

Mutz, M. (2009, 01.08.2009). Sportbegeisterte Jungen, sportabstinente Mädchen? Eine quantitative Analyse der Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit ausländischer Herkunft. *Sport und Gesellschaft, 6* (2), 95-121. https://doi.org/10.1515/sug-2009-0202

Mutz, M. (2013). *DOSB Expertise. Die Partizipation von Migrantinnen und Migranten am vereinsorganisierten Sport*. Deutscher Olympischer Sportbund.

Mutz, M. (2015). Wie wirken sich Religion und Religiosität auf die Sportbeteiligung aus? In U. Burrmann, M. Mutz, & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 111-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06397-9_5

Mutz, M., & Burrmann, U. (2011). Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein: Eine Re-Analyse der PISA-und der SPRINT-Studie. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport* (S. 99-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92831-9_6

Mutz, M., & Burrmann, U. (2015). Integration. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach, & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.

Mutz, M., & Müller, J. (2017). Ethnische Heterogenität im Schulsport. *Sportunterricht, 66* (12), 366-370.

Nassehi, A. (1994). Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. *BIOS–Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 7* (1), 46 - 63. https://doi.org/10.3224/bios.v32i1-2.12

Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In P. Buechner, M. Grundmann, J. Huinink, L. Krappmann, B. Nauck, D. Meyer, & S. Rothe (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen.* (S. 105-141). Beltz.

Nick, P. (2005). Spiel mit der Differenz - Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität. In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 245-256). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_15

Nittel, D. (2008). Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen. Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In H. Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 69-108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91036-9_4

Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97509-6

Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung, 2* (2). https://doi.org/10.25656/01:4658

Nohl, A.-M. (2006). Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (1), 91-107. https://doi.org/10.25656/01:4447

Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. Julius Klinkhardt.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer Fachmedien https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Nolden, M. (2020). Rassismus im Netz. In H. Friese, M. Nolden, G. Rebane, & M. Schreiter (Hrsg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 351-361). Springer Fachmedien https://doi.org/10.1007/978-3-658-08357-1_73

Norrenbrock, P. (2008). *Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. BIS Verlag.

OECD PISA. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde* (Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, & M. Weiß, Eds.). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/PISA3.pdf

Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Goethe-Universität. https://d-nb.info/974365483/34

Ofner, U. S. (2003). *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Weissensee Verlag.

Öger, V. (2011). 50 Jahre Migration aus der Türkei. *Interkultur, 12*, 1. http://kulturrat.de/wp-content/uploads/altdocs/dokumente/interkultur/interkultur12.pdf

Oltmer, J. (2016). Migration als gesellschaftliche und politische Herausforderung in Deutschland. Zugriff am 14.11.2022, von https://www.stk.niedersachsen.de/download/106272

Osterland, M. (1983). Die Mythologisierung des Lebenslaufs. Zur Problematik des Erinnerns. In M. Baethge & W. Essbach (Hrsg.), *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen* (S. 279-290). Campus-Verlag.

Ottersbach, M. (2018). Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance. In R. Ceylan, M. Ottersbach, & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts-und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 33-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_3

Otyakmaz, B. Ö. (1995). *Auf allen Stühlen: das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland* (Band 8). ISP-Verlag.

Paçacı, M. (2007). Klassische Koranexegese-was war das? *Münchener Theologische Zeitschrift, 58* (2), 127-139.

Peucker, M. (2012). Differenz in der Migrationsgesellschaft-ethnische Diskriminierung und Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Minderheiten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 73-88). Beltz.

Pfahl-Traughber, A. (2015). *Pegida – eine Protestbewegung zwischen Ängsten und Ressentiments*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von 22.1.2023 von https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/200901/pegida-eine-protestbewegung-zwischen-aengsten-und-ressentiments/

PISA-Konsortium, D. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß, Eds.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

Przyborski, A. (1998). Es ist nicht mehr so wie es früher war. Adoleszenz und zeitgeschichtlicher Wandel. In K. Behnke & J. Wolf (Hrsg.), *Stasi auf dem Schulhof. Der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch das Ministerium für Staatssicherheit* (S. 124-143). Ullstein.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Rabenschlag, A.-J. (2016). *Arbeiten im Bruderland. Arbeitsmigranten in der DDR und ihr Zusammenleben mit der deutschen Bevölkerung*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von 23.08.2022 von https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/233678/arbeiten-im-bruderland/

Radtke, F.-O. (1987). Pädagogische Grenzüberschreitung. Probleme interkultureller Erziehung. *Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik, 30*, 75-99.

Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 651-672). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_26

Raiser, U. (2007). *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. LIT.

Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als "Bekenntnisse": Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Julius Klinkhardt.

Reinartz, V., & Schierz, M. (2007). Biografiearbeit als Beitrag zur Professionalisierung von Sportlehrer/innen? Begründungen, Konzepte, Grenzen. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 39-55). Schneider.

Relikowski, I., Yilmaz, E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.),

Soziologische Bildungsforschung (Band 5, S. 111-136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5

Reuter, J., & Warrach, N. (2015). *Die Fremdheit der Migrant_innen. Migrationssoziologische Perspektiven im Anschluss an Georg Simmels und Alfred Schütz' Analysen des Fremdseins*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_11

Riecken, A., Genkova, P., & Sanabria, A. M. (2020). Migration, Akkulturation und Integration: Warum sollten wir uns mit Erfolg beschäftigen? In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg* (S. 3-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_1

Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung: Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen eine sozio-biografische Untersuchung*. IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation. https://doi.org/10.1515/infodaf-2007-2-376

Riegel, C. (2016). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven–Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In B. Dausien, D. Rothe, & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung.* (S. 97-122). Campus Verlag.

Riegel, C., & Geisen, T. (2007). Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration - eine Einführung. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration* (S. 7-23). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90480-1_1

Riegel, C., & Geisen, T. (2010). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92145-7

Ronneberger, F. (1977). Spannungsfeld Familie - Schule - Gesellschaft. In F. Ronneberger (Hrsg.), *Türkische Kinder in Deutschland* (Band 2, S. 9-24). Verlag der Nürnberger Forschungsberichte.

Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352

Rose, N. (2014a). *Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext*. transcript-Verlag. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414569.209

Rose, N. (2014b). *Migration als Bildungsherausforderung*. transcript-Verlag.

Rosen, L. (2011). Zur Konstruktion von Fremdheit in der Schule: Perspektiven Interkultureller Pädagogik. In E. Dick, A. Frazzetto, & A. Kirsch (Hrsg.), *Sprache und Integration. Ein interdisziplinärer Beitrag zum aktuellen Integrationsdiskurs* (S. 35-46). Nomos Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.5771/9783845232461_35

Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus-Verlag.

Rosenthal, G. (2002). Biographische Forschung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 133-147). Huber. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56759

Rosenthal, G. (2005). Die Biographie im Kontext der Familien-und Gesellschaftsgeschichte. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 46-64). Springer. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56770

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Beltz Verlagsgruppe.

Rosenthal, G. (2019). Biographieforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 585-598). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_39

Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221-232). Huber. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57670

Roth, H.-J. (1999). Und immer wieder das Kopftuch - Zur Bedeutung des Themas Islam im Kontext Interkultureller Pädagogik. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 207-228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_13

Roth, H.-J. (2002). *Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10581-7_2

Rüesch, P. (1997). Leistung und Chancengleichheit in Primarschulklassen der deutschen Schweiz: Eine Sekundäranalyse von Schweizer Daten aus der «IEA Reading Literacy Study». *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 19* (3), 269-291.

Ruhland, M. (2009). *Lebensgeschichten studierender Aussiedlerinnen: Migration, Adoleszenz und Bildungserfolg im biographischen Erfahrungs-und Lernzusammenhang junger Frauen*. wvb.

Ruhrmann, G. (2017). *Diskriminierung in den Medien*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_20

Ruirui, Z. (2022). Diskriminierung von chinesischen Migrant* innen in Deutschland im Spannungsfeld von Globalisierung und Deglobalisierung während der Corona-Pandemie. In P. L. Mechthild Leutner, Kimiko Suda (Hrsg.), *Antichinesischer und antiasiatischer Rassismus. Historische und gegenwärtige Diskurse, Erscheinungsformen und Gegenpositionen* (S. 130-144). Berliner China-Hefte/Chinese History and Society.

Rulofs, B. (2009). *"Wir sind dabei!": Mädchen und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im Sport*. LandesSportBund NRW.

Sackmann, R. (2013). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung: eine Einführung* (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19634-3

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language, 50* (4), 696-735. https://doi.org/10.2307/412243

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Penguin Books.

Sauer, A. (2018). *LSBTIQ-Lexicon. Cisgender*. Abgerufen von 02.06.2023 von https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500908/cisgender/

Scheibelhofer, P. (2020). *Fremd-gemachte Männlichkeit im Migrationskontext*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von 18.11.2022 von https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/migration-und-maennlichkeit/302964/fremd-gemachte-maennlichkeit-im-migrationskontext/

Schicha, C. (2019). *Medienethik: Grundlagen - Anwendungen - Ressourcen*. UVK-Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838551029

Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion : Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften, 2* (1), 64-79.

Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? [Professionalism of physical education teachers: end to the misery or misery without an end? Interim analysis of research on professionalization processes.]. *German Journal of Exercise and Sport Research, 47*, 51-61. https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9

Schierz, M., & Pallesen, H. (2010). *Talent und Bildungsgang: Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen Schule Leistungssport*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00d3

Schierz, M., & Serwe-Pandrick, E. (2018). Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von "Unterricht" im sozialen Geschehen von Sportstunden. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 6* (2), 53-71. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=135252426&site=ehost-live

Schindler, S. (2021). Zunehmender (anti-asiatischer) Rassismus – Ursachen, Entwicklungen & Handlungsmöglichkeiten in der Schule. In S. Hackethal, D. Jeß, T. K. Klopsch, & J. Schindler (Hrsg.), *Creative Democracy. Gemeinsam Zukunft gestalten!* (S. 40-46). Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. https://degede.de/wp-content/uploads/2022/03/creative-democracy-gemeinsam-zukunft-gestalten.pdf#page=40

Schmidt-Jüngst, M. (2020). *Namenwechsel. Die soziale Funktion von Vornamen im Transitionsprozess transgeschlechtlicher Personen*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110689402

Schnabel, K. U., & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In J. Baumert, W. Bos, & R. Lehmann

(Hrsg.), *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Band 1 Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 261-300). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83411-9_7

Schrader, A., Nikles, B. W., & Griese, H. M. (1976). *Die Zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Athenäum Verlag.

Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft-Gegenstandbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 35-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_3

Schütze, F. (1976a). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In A. Weymann (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung* (S. 159-260). Fink.

Schütze, F. (1976b). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In G. Dux & T. Luckmann (Hrsg.), *Contributions to the Sociology of Knowledge/Contributions to the Sociology of Religion* (S. 7-41). Springer.

Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Manuscript.

Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger, & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67-156). Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13* (3), 283 - 293. https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit.* (S. 78-117). Metzler.

Schütze, F. (1989). Kollektive Verlaufskurven und kollektiver Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich.

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1* (1), 49-96. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748

Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch*

erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 205-237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_11

Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In F. Schütze (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55-73). Verlag Barabara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn

Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839431948

Schwendowius, D. (2016). Prozesse von Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem. Biographische Konstruktionen von Studierenden ‚mit Migrationsgeschichte'. In B. Dausien, D. Rothe, & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung.* (S. 125-146). Campus Verlag.

Silkenbeumer, M., & Wernet, A. (2010). Biographische Identität und Objektive Hermeneutik: methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 171-196). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_9

Simchen, H. (2021). *ADS. Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat: Diagnostik, Therapie und Hilfen für das hypoaktive Kind* (11., aktualisierte Auflage ed.). Verlag W. Kohlhammer.

Sobiech, G. (2008). Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule. *Sportunterricht, 57* (8), 244 - 249.

Soremski, R. (2019). *Bildung - Institution - Lebenswelt: Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvh4zg4q

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory, 24* (3), 247 - 272.

Statistisches Bundesamt. (2017). *Bevölkerung und Erwebstätige*. Destatis. Abgerufen von 27.08.2020 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4#page=4

Statistisches Bundesamt. (2022a). *Bevölkerung. Starker Zuwachs an ukrainischen Staatsbürgern seit Ende Februar 2022*. Destatis. Abgerufen von 14.11.2022 von https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Ukraine/Gesellschaft/_inhalt.html#:~:text=Seit%20Kriegsbeginn%20ist%20die%20Zahl,in%20Deutschland%20als%20Ende%20Februar.

Statistisches Bundesamt. (2022b). *Migration und Integration*. Abgerufen von 09.08.2022 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html

Statistisches Bundesamt. (2022c). *Migrationshintergrund*. Destatis. Abgerufen von 09.05.2022 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html

Statistisches Bundesamt. (2022d). *Personen mit Migrationshintergrund*. Abgerufen von 09.08.2022 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html

Steiger, J. (2019). *Migrationsbedingte Heterogenität Im Sportunterricht*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25811-5

Steinbach, A., & Spies, A. (2021). Bildungsbiografische Rekonstruktionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 11* (1), 155-168. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00292-9

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern* (Band 15). Nomos Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.5771/9783748924401

Strauss, A. L., & Glaser, B. G. (1970). *Anguish: a case history of a dying trajectory*. Sociology Press.

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt. https://doi.org/10.36198/9783838546155

Sturm, T. (2018). *Handbuch schulische Inklusion* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838549590

Supik, L. (2017). Statistik und Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 191-207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_46-1

Süßenbach, J., & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht–eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In Deutscher Sportbund (Hrsg.) *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 228-251). Meyer & Meyer.

Syring, M., Weiß, S., & Kiel, E. (2017). Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen?: Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer interkulturellen Öffnung von Schule. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 18 (2), 1-39.

Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Huber.

Tepecik, E. (2010). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5

Teubert, H., & Kleindienst-Cachay, C. (2010). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsport: Chancen und Probleme. *Sportunterricht, 59* (7),

206-210. http://www.hofmann-verlag.de/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=108

Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. The Gorham Press.

Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe*. Knopf.

Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht– internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion, 11* (3), o.S.

Tran, T. (2018). Rassismus auf dem Land – Rassismus in der Stadt. *Hinterland, 37*, 45-50.

UNO. (2022). *Flüchtlingskrise Syrien*. Abgerufen von 14.11.2022 von https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/syrien

Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Springer.

Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., & Rosenthal, G. (2005). *Biographieforschung im Diskurs* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6

Von Groenheim, H. (2018). Subjektivierung in Prozessen struktureller Diskriminierung am Beispiel der Fluchtmigration. In R. Ceylan, M. Ottersbach, & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts-und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 223-241). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_13

Wagner-Diehl, D., Kanitz, K., & Kleber, B. (2020). Zum Zusammenhang von Bildung, Biografie und Ungleichheit: Eine Einleitung. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber, & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit: Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 7-16). Verlag Barabara Budrich.

Wagner, I., Bartsch, F., & Rulofs, B. (2021). Unterschiede zwischen Schüler*innen im Sportunterricht in der Wahrnehmung von Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research, 51*, 277–289. https://doi.org/10.1007/s12662-021-00716-8

Waldenfels, B. (1995). Das Eigene und das Fremde. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43* (4), 611-620.

Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität - Perspektiven auf Schule und Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 291-306). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.23

Warda, K. (2023). *Das Pogrom in Rostock-Lichtenhagen – Zäsur, Symbol, Folgen*. Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland. Abgerufen von 19.05.2023 von https://www.ostbeauftragter.de/ostb-de/bericht-des-ostbeauftragten/blicke-auf-ostdeutschland/das-pogrom-in-rostock-lichtenhagen-zaesur-symbol-folgen-2080824

Weber, M. (2006). Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.* (S. 195-206). VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_12

Weber, M. (2009). Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz — Migration — Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 213-224). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_12

Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit : Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5

West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society, 9* (1), 8-37. https://doi.org/10.1177/089124395009001002

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society, 1* (2), 125-151.

Witt, P., & Dangi, T. (2018). Why Children/Youth Drop Out of Sports - Journal of Park and Recreation Administration. *Journal of Park and Recreation Administration, 36*, 191-199. https://doi.org/10.18666/JPRA-2018-V36-I3-8618

Wohlrab-Sahr, M. (1999). Biographieforschung jenseits des Konstruktivismus? *Soziale Welt, 50* (4), 483-494. http://www.jstor.org/stable/40878293

Wohlrab-Sahr, M. (2002). Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. Positionen im Feld soziologischer Biographieforschung und mögliche Anschlüsse nach außen. *Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, 15* (1), 3-23.

Würz, M. (2014). *Displaced Person*. Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen von 09.08.2022 von http://www.hdg.de/lemo/kapitel/nachkriegsjahre/befreiung-und-besatzung/displaced-persons.html

Yeo, L. (2012). Das integrative und interkulturelle Potential des Sports - dargestellt am Beispiel des Fußballs. In C. v. Maltzan & D. Simo (Hrsg.), *Sport, Spiel und Leidenschaft. Afrikanische und deutsche Perspektiven* (S. 147-154). Fink. https://doi.org/10.30965/9783846753088_014

Yıldız, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91416-9

Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781446251041

Zander, B., & Stamm, L. (2020). Erfahrungsraum Sportunterricht–Eine rekonstruktive Perspektive. In B. Zander & J. Thiele (Hrsg.), *Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt: Rekonstruktion sportiver Erfahrungsräume in synchroner und diachroner Perspektive* (S. 133-181). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31348-7_5

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Marisa Jensen, durch meine Unterschrift an Eides statt:

1. Die eingereichte Dissertation mit dem Titel ‘Migration, Schule und Schulsport - Rekonstruktive Fallstudien zur Bearbeitung von schulischen und schulsportlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationsbiographien‘ habe ich selbständig und ohne fremde unzulässige Hilfe erbracht, das heißt ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht.
2. Die von mir vorgelegte Arbeit ist bisher noch in keiner Form als Bestandteil einer Bachelor-, Master-, Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit vorgelegt worden.
3. Die von mir eingereichte Dissertation habe ich unter Beachtung der Regelungen zu guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erstellt.

Oldenburg, den

.....

Wissenschaftlicher Werdegang

Oktober 2014 – März 2018	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
	Bachelor of Arts (Sportwissenschaft und Anglistik)
April 2018 – Oktober 2019	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
	Master of Education (Sport und Englisch)
April 2020 – Mai 2024	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
	Promotion