

Bildung und Vulnerabilität

Empirische Studien zu schulischer Segregation

Cristina Diz Muñoz und Juliane Engel

Der vorliegende Beitrag diskutiert Bildungsprozesse im Kontext von Flucht und Migration am Beispiel einer empirischen Studie zu biografischen Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen sogenannter »Ausländerregelklassen« (vgl. Tsianos/Karakayali 2014) oder »Türkenklassen« (Engel/Nohl 2022: 277).¹ Dabei soll sowohl der gesellschaftshistorische und -politische Kontext der Arbeitsmigration der 1960er Jahre in den Blick genommen (1) als auch die alltäglich praktizierte Form der (räumlichen) Segregation in Schule und Unterricht (2) vulnerabilitätstheoretisch reflektiert werden (3).

Die Studie umfasst narrativ-biografische Interviews sowie *videographic walks*, bei denen ehemalige Schüler*innen und Forscher*innen Schul- und Unterrichtsräume gemeinsam filmen (vgl. u.a. Pink 2007a; 2008). Sie untersucht die Art und Weise, wie Artikulationen von biografischem Wissen zugänglich gemacht werden können (vgl. Engel/Diz Muñoz 2022a; 2022b) und diskutiert eine postkolonial inspirierte Methodologie, die die Ambivalenzen einer videobasierten Sichtbarmachung selbstkritisch befragt und hierbei das Verlernen (Spivak 1994) bisheriger Anerkennungsformen voraussetzt (vgl. Butler 1997a, b; 2020; Butler et al. 2016; Fritzsche 2018; Stöhr et al. 2019; Aktaş 2020; Dederich/Zirfas 2022).

Einleitung

Im Kontext von Flucht und Migration machen Diskurse und Praktiken der Segregation »durch die räumliche Anordnung von Gruppen Zugehörigkeitszuschreibungen besonders sichtbar« (Karakayali/Heller 2022: 181). Diese Spur nimmt der Beitrag auf, indem er ein spezifisches Segregationsmodell analysiert und die damaligen Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen als biografische Muster des Erlebens vulnera-

1 Die Ergebnisse stammen aus einem drittmittelgeförderten Forschungsprojekt (emerging talent, FAU) zum Thema Biografieforschung und schulische Segregation – Bildungstheoretische Reflexionen zu Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen sogenannter »Türkenklassen«.

bilitätstheoretisch einordnet. So hat sich in den Erzählungen der Schüler*innen auf einer impliziten Ebene gezeigt, dass es nicht allein einzelne Erlebnisse und Personen waren, die die Diskriminierungserfahrungen in ihrer Qualität prägten. Stattdessen zeigt sich ein scheinbar unsichtbares Muster der Abwertung und Missachtung, welches sich auch in sozialmateriellen und räumlichen Ordnungen artikuliert. Um diese verborgene Spur erfassen zu können, haben sich Vulnerabilitätstheorien als erkenntnisreich erwiesen, die ontologische und situative Verletzbarkeitsformen differenzieren (Butler et al. 2016; Eribon 2016).

So wird im Jahr 1973 in Bayern ein pädagogisches Segregationskonzept entworfen, das die Beschulung von »Kinder[n] ausländischer Arbeitnehmer« (KMK 1976: 1) in sogenannten »Ausländer- und Nationalklassen« vorsieht (Nohl 2014: 24; vgl. Karakaşoğlu et al. 2019). Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1974) formuliert die damit verbundene Idee wie folgt: »Ausländische Schüler mit gleicher Muttersprache können in Ballungsgebieten ausländischer Arbeitnehmer in Klassen unterrichtet werden, in denen, ggfs. nach besonderen Lehrplänen, Lerninhalte der Jahrgangsstufe auch in der Muttersprache der Schüler vermittelt werden« (Röhr-Sendlmeier 1992: 311; vgl. Czock 1993). Diese Struktur der Beschulung ist bisher in wissenschaftlichen Untersuchungen noch wenig beforscht worden und insbesondere qualitativ-rekonstruktive Studien, die die Ebene der impliziten Orientierungen und Erfahrungen der Kinder von Arbeitsmigrant*innen zugänglich machen, stehen noch aus. Im Folgenden wird dargestellt, auf welchen Forschungs- und Erkenntnisstand der Beitrag dennoch zurückgreifen kann, indem er zunächst sowohl aktuellen Diskursen der Segregationsforschung als auch diskursiven Grundlagen der sogenannten »Ausländerpädagogik« nachgeht und sich dann ihrer Anschlussfähigkeit an vulnerabilitätstheoretische Argumentationen widmet.

Vulnerabilitätstheoretische Perspektiven auf Anerkennungsverhältnisse im Kontext von Segregation

Segregationsmodelle finden gegenwärtig in verschiedenen Varianten und auf der Basis differenter rechtlicher Rahmenbedingungen (föderalistisch und bundeslandbezogen) Anwendung. Vogel und Stock beispielsweise veröffentlichen im Jahr 2017 einen Bericht zu den rechtlichen und politischen Maßnahmen zur Förderung der Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung anhand von Gesetzen und Verordnungen (vgl. Vogel/Stock 2017). Im selben Jahr untersuchen Vogel und Karakaşoğlu die normative Ebene der schulorganisatorischen Umsetzung des Rechts auf schulische Bildung von neu zugewanderten Grundschulkindern und betonen, dass weiterhin ein Desiderat zur Frage besteht, »wie sich die Modelle auf den Ausgleich von Benachteiligungen im psychosozialen Bereich auswirken« (vgl. Vogel/Karakaşoğlu 2017: 347). Schaut man in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs,

lässt sich diese Kritik noch zuspitzen, denn es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Segregationsmodelle bisher vor allem institutions- und organisationstheoretisch (kritisch) diskutiert worden sind (Karakayali/zur Nieden 2015; 2018; 2019). So untersuchen Karakayali und zur Nieden beispielsweise institutionelle Segregation aus einer hegemonialkritischen organisationsbezogenen Perspektive und identifizieren »kulturell begründete vermeintliche Defizite der Kinder«, die durch die segregierenden Schulmodelle behoben werden sollen (Karakayali/zur Nieden 2018: 305; siehe auch Karakayali/zur Nieden 2015; 2019; Karakayali/Heller 2022).²

Diese Defizitkonzeption lässt sich bereits in der sogenannten »Ausländerpädagogik«, innerhalb derer das Segregationsmodell der hier vorgestellten Studie umgesetzt wird, feststellen (vgl. Czock 1990; Nohl 2014). Heidrun Czock untersucht diese Konzeption und fokussiert zunächst die Verschiebung der Verantwortung für die Kinder von Arbeitsmigrant*innen seitens der »Ausländerpolitik« an die Bildungspolitik (vgl. Czock 1990: 61). Die Autorin analysiert entlang des Beispiels der »Kompensatorische[n] Erziehung« (ebd.: 64) der 1960er Jahre in den USA, inwiefern anstatt die Probleme eines solchen Ansatzes zu hinterfragen eher »die Renaissance genetischer Interpretationen des schulischen Mißerfolgs einer ganzen Bevölkerungsschicht« hergestellt wird (ebd.). Czock stellt sodann eine Verbindung zu den später in Deutschland öffentlich sowie wissenschaftlich als selbstverständlich akzeptierten »vermeintliche[n] Sozialisations- und Sprachdefizite[n] der Migrantenkinder« her (ebd.: 74). Auch Arnd-Michael Nohl (2014) untersucht erziehungswissenschaftliche Argumentationsfiguren im Rahmen »ausländerpädagogischer« Diskurse und identifiziert kulturalistische und biologistische Differenzkonstruktionen, die auf einer schulpädagogischen und soziopolitischen Ebene legitimiert wurden. Ein Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung wurde Nohl zufolge somit diskursiv konstruiert. Dadurch lassen sich diskriminierende Anerkennungsverhältnisse auf einer diskursiven und strukturellen Ebene feststellen.

An diese Erkenntnisse knüpft der Beitrag an, indem er die Erfahrungen der ehemaligen Schüler*innen analysiert und die strukturelle Anlage der segregierenden Platzierung und Positionierung vulnerabilitätstheoretisch reflektiert. Mit Fokus auf den Konstruktionsprozess einer Gruppe von »Anderen«, die »rassistisch marginalisiert werden« (Tsianos/Karakayali 2014: 35), werden hier Praktiken der separierenden Verortung als hegemoniale Bezeichnungspraktiken im Sinne Spivaks (1994) untersucht. Demnach werden die Erfahrungen der ehemaligen Schüler*innen entlang der Frage nach Prozessen des *Otherings* als Erfahrungen rassistischer Gewalt gedeutet (vgl. Karakayali/Heller 2022; siehe auch Alexopoulou 2023). So halten Braitsch

2 Dieses Desiderat wird in dem oben vorgestellten Projekt bearbeitet, indem sowohl organisationale und institutionelle als auch pädagogische und erziehungswissenschaftliche historische Dokumente diskursanalytisch untersucht und in ein Verhältnis zu den Erfahrungen der ehemaligen Schüler*innen gesetzt werden.

und Seitzer fest, dass »Betroffene in der Erfahrung rassistischer Gewalt nicht nur verletztbar durch konkrete Andere, sondern stets auch durch eine anonyme Machtstruktur [sind], die sich primär als Deutungshoheit und Einschränkung der gegebenen Möglichkeiten äußert« (Braitsch/Seitzer 2022: 322). Diese zeigt sich in den diesem Beitrag zugrundeliegenden empirischen Studien beispielsweise daran, dass der Schulhof zwar von allen Schüler*innen geteilt wird, die Schüler*innen der sogenannten »Türkenklassen« sich jedoch als unsichtbar für die anderen Schüler*innen erleben. Praktiken der räumlichen Deplatzierung, etwa im Keller der Schulgebäude unterrichtet zu werden, erzeugen spezifische Formen der zugleich ontologischen wie auch situativen Vulnerabilität.

Im Folgenden möchten wir daher in einer repräsentationskritischen Haltung methodologische Vorüberlegungen diskutieren, die unsere Forschungsansätze in dem Feld machtsensibel reflektieren (Demmer et al. 2020; Engel 2023). So positionieren wir uns ambivalent zu Formen der Sichtbarmachung (Schaffer 2008) und führen die postkoloniale Kritik der Exotisierung (Said 1978) einerseits und der Eröffnung von Feldern der (Un-)Sichtbarkeit andererseits stets in unsere Überlegungen mit ein. Auf dieser Basis machen wir uns auf die Suche nach der »anderen Seite« der strukturellen Verletzbarkeit, die darin besteht, »nicht mehr als Individuum adressiert zu werden, sondern als Repräsentation, die dem Muster einer Wissensordnung entspricht« (Braitsch/Seitzer 2022: 322).

Methodologien der (Un-)Sichtbarmachung

Im Rahmen gegenwärtiger wissenschaftlicher Studien zu Flucht und Migration sind Bildungserfahrungen insbesondere geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus einer hegemoniekritischen und postkolonial inspirierten Forschungsperspektive untersucht worden (vgl. Chamakalayil et al. 2020; 2021; 2022; Dausien/Thoma 2023; Khakpour 2021; 2023; Khakpour/Strasser 2023; in diesem Band die Beiträge von Lialiou, Rotter und Pfaff sowie Kollender). Dabei ist für die Analyse von Erzählungen nach Chamakalayil et al. (2020: 10) darauf zu achten, dass »biografische Dynamiken [...] in einer Relation zu hegemonialen Migrations- und Integrationsdiskursen stehen« (siehe auch Chamakalayil et al. 2021; 2022).

Die Verwobenheit schulischer Institutionen, pädagogischer Diskurse, Anerkennungsverhältnisse und Bildungserfahrungen von Schüler*innen wird hierzu als Auseinandersetzung mit hegemonialen Deutungs- und Darstellungsmustern analysiert (vgl. Idel et al. 2017; Menz/Thon 2017). Biografisches Wissen lässt sich somit als eng verwoben mit gesellschaftlichen Diskursen (Chamakalayil et al. 2020; Dausien 2022a, b) konzipieren und auf diese Weise eine Pluralisierung von Perspektiven im Sinne einer Vervielfältigung von Blickregimen (Silverman 1997) erproben.

In diesem Zusammenhang kann die Frage oder der Anspruch nach Sichtbarkeit aus einer postkolonial inspirierten Perspektive als eine komplexe Dominanzform der Wissensproduktion gedeutet werden, da nur bestimmte Repräsentationsformen ihren Weg zum Sichtbarkeitsbegriff gefunden haben (vgl. Diz Muñoz i.E.). Hierbei stellt die Untersuchung vom »patriarchale[n] Eurozentrismus«, der nach Rolando Vázquez »alles auf der Erde klassifizieren wird« (Vázquez 2022: 12), eine wichtige Spur dar, um videografische Forschungsmethodologien kritisch zu reflektieren und für die Repräsentationslogiken von Blickregimen zu sensibilisieren. Dies trifft insbesondere auf die Verdopplung von Perspektiven zu (Blicknahme ehemaliger Schüler*innen im Verhältnis zur Blicknahme der Forschenden). Im Rahmen der Forschungsmethode der *videographic walks* wird diese Verschränkung als Logik der Praxis der Positionierung und der Blickregime erhoben und ausgewertet.

Erhebung *videographic walks*

Als erster Schritt werden *videographic walks* durchgeführt, um Praktiken der Platzierung ehemaliger Schüler*innen in und zu Schul- und Unterrichtsräumen rekonstruieren zu können. Diese schließen an Sarah Pinks Konzeption einer »visual ethnography in and of movement« (vgl. Pink 2008) und von »walking with video« (vgl. Pink 2007b) an, in der es darum geht, eine räumliche Perspektivierung auf alltäglich praktizierte Formen der (Selbst-)Verortung in den Blick zu nehmen. Innerhalb der Disziplin der Soziologie forschen Maggie O'Neill und Brian Roberts zu *Walking Methods*, genauer zu »Walking Interview as a Biographical Method (WIBM)« (vgl. O'Neill/Roberts 2020). Die Erhebung der *videographic walks* erweitert diese Ansätze um eine videobasierte Ebene, denn alle erwähnten Zugänge haben gemeinsam, dass die Gespräche nur audiografiert oder zum Teil fotografiert, aber nicht videografiert werden. Die Forscher*innen folgen hierbei der dokumentarischen Erhebungslogik, um die Relevanzsetzung der Forschungssubjekte zur Geltung zu bringen (Bohnsack/Engel 2018; Engel 2020a, b).

Bei der räumlichen Platzierung interessiert sich das Projekt zudem für visuelle Register beziehungsweise für Blickregime, die über die Kameras erhoben werden können. Diese methodologische Perspektivierung basiert sowohl auf Schaffers Theoriebildung zu den »visuellen Strukturen der Anerkennung« (vgl. Schaffer 2008) als auch auf Kravagnas Arbeiten zum Sehen »als sozial und kulturell konditionierten Prozess« (Kravagna 1997: 8). Dementsprechend können audiovisuelle Daten erhoben werden, die über sprachbasierte Dimensionen hinaus Zugang zu Fragen der multimodalen Relation zwischen räumlichen Anordnungen, Feldern der Sicht- und Sagbarkeit und darin intelligiblen Subjektpositionierungen eröffnen (vgl. Diz Muñoz i.E.).

Auswertung videographic walks

Es werden zunächst vier Dimensionen fokussiert, die es ermöglichen, Subjektpositionierungen empirisch erfassen zu können. Sie werden wie folgt bestimmt und an unserem Beispiel dargestellt, wie sich *der Modus der Positionierung beim Durchqueren von damals besuchten Schul- und Unterrichtsräumen zeigt*:

- a) als räumliche Platzierungen
- b) als soziomaterielle Schnittstellen (bzw. als Berührung mit den Dingen)
- c) in ihren verbalen Adressierungen (bzw. im Gespräch zwischen Forscher*in und Forschungssubjekten)
- d) als gefilmte Einstellungen

Zunächst wird die Situation beschrieben und rekonstruiert, »was passiert«. In einem weiteren Schritt wird anhand vier methodischer Schritte untersucht, »wie es sich ereignet«:

- a) Wo befindet sich das Forschungssubjekt mit Kamera im Raum? Wo befindet sich die Kamera (der Beforschenden)? *Räumliche Verhältnissetzungen, die über die Kamera der Forscher*innen erhoben werden*
- b) Wie ist der videografierte Kontakt zwischen den Forschungssubjekten und der Kamera oder den anderen Artefakten? *Soziomaterielle Verhältnissetzungen, die über die Kamera der Forscher*innen erhoben werden*
- c) Wie wird etwas gesagt (nach der dokumentarischen Methode)? *Performative Verhältnissetzungen*
- d) Welche Einstellung videografiert das Forschungssubjekt? *Visuelle Verhältnissetzungen, die über die Kamera der Beforschenden erhoben werden*

Ehemalige Schüler*innen und Forscher*innen machen sich gemeinsam in den Fluren und Klassenzimmern auf die Suche nach Spuren biografischen Wissens, die sich auch an den Orten und in den Relationen zu ihnen finden lassen. In diesem Sinne fokussiert die vorgelegte Studie nicht nur sprachliche (oder gesprächsbasierte Verfahren), sondern auch visuelle und räumliche Dimensionen als konkrete biografisierende Erfahrungen der (De-)Platzierung.

Empirische Beispiele zu biografischen Erfahrungen im Kontext segregierender Beschulungsformen

Auf Grundlage der empirischen Studie wurde eine erste sinn- und soziogenetische Typenbildung angefertigt, die es erlaubt, fallübergreifende Ergebnisse zur

Verknüpfung von räumlichen Positionierungserfahrungen mit gegenwärtigen biografischen Orientierungen zu präsentieren. Die Artikulation von biografischem Wissen lässt sich so in ihrer Performanz (videographic walks) und ihren implizit handlungsleitenden Orientierungen (biografische Interviews) zugänglich machen. Es zeigen sich in allen Fällen prekäre oder prekarisierende Formen der (Selbst-)Verortung, die sich in Prozesse der Platzierung und Positionierung unterscheiden. Im Folgenden wird daher der Begriff der *Platzierung* verwendet, um die topologische Dimension zu bestimmen. So lässt sich in den videographic walks nachvollziehen, dass es nicht allein darum geht, »die Anordnungen der Gebilde *im Raum* zu betrachten, sondern die Anordnungen *zu Räumen* zu erkunden« (Löw 2011: 46, Herv.i.O.; vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014). Zudem wird der Begriff der *Positionierung* verwendet, um auf die Ebene biografischer Orientierungsrelevanz durchzudringen (vgl. Bohnsack 2020), die bei Praktiken der (Selbst-)Verortung auf einer impliziten und handlungsleitenden Ebene wirksam werden und machtsensibel rekonstruiert werden (vgl. Spies 2017).

Samplingstrategie des Projekts

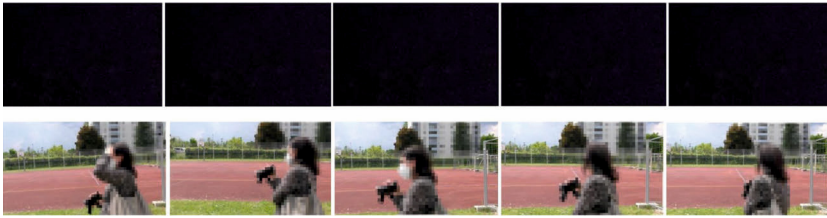
In dem Projekt wurden bisher 15 biografische Interviews und zwei videographic walks mit ehemaligen Schüler*innen sogenannter »Türkenklassen« durchgeführt. Rekrutierungsstrategien wurden einerseits durch institutionelle Wege und andererseits durch individuelle Netzwerke realisiert. Die folgenden Fallbeispiele sind aus einer Schule gewählt, die sich in einer ländlichen Region befindet.³

Insgesamt lässt sich auf der Basis des empirischen Samplings nachvollziehen, wie Prozesse der (Selbst-)Verortung von allen Forschungssubjekten stets als unsicher und ungewiss – und somit als nicht selbstverständlich – beschrieben und erlebt werden. Daraus ergeben sich unterschiedliche Modi Operandi: ein ambivalent widerständiger, ein ohnmächtig engagierter und ein schockiert starrer Modus der räumlichen Platzierung und biografischen Positionierung, wie im Folgenden nachgezeichnet wird.

Bei der Erstellung der Standfotos wird sich an dem sequenzanalytischen Ablauf der Dokumentarischen Methode orientiert (Bohnsack 2020), das heißt der Moment der Eröffnung und der Moment der Konklusion werden in zwei Stills gezeigt und dazwischen Bilder interaktiver Dichte präsentiert. Das Projekt verknüpft hierzu grundsätzlich zwei Analyseinstellungen der Filmspuren komparativ – zum einen die der Forschungssubjekte und zum anderen die der Forschenden –, um die Blickschneisen bei den Analysen produktiv aufeinander beziehen zu können.

3 In anderen Passagen zeigen sich Differenzen, die hier nicht berücksichtigt werden können.

Abbildung 1: Fotogramme aus einem videographic walk mit Aylin (oben: Aylins Kameranaspur, unten: Kameranaspur der Forschenden)



Aylin ist ehemalige Schülerin einer sogenannten »Türkenklasse«. Von der 1. bis zur 5. Klasse ging sie in der Türkei zur Schule. Ab der 6. Klasse und bis zum Hauptschulabschluss besuchte sie eine sogenannte »Türkenklasse« in Deutschland. Aktuell betreibt sie ein Dienstleistungsgeschäft im Körperpflegebereich.⁴ Noch heute lebt sie in einer kleinen Mittelstadt, wo sie als Kind ab der 6. Klasse die Schule besucht hat. Im Folgenden wird ein Transkriptausschnitt zur erlebten sozialen Unsichtbarkeit analysiert.⁵

Interviewerin: Und wo hast du, du hast gesagt, die Parallelklasse habt ihr hier getroffen. Was habt ihr dann hier gemacht?

Aylin: Ich weiß es gar nicht mehr so genau. Ich hab mich jetzt an (*Name 1*) (lachen) mal, weil ich diesen Platz gesehen hab, ähm, mit den, ich weiß gar nicht mehr, was wir gespielt haben, aber wir waren mit denen zusammen. Die eine (*Name 2*) oder (*Name 2.2*) hieß die, glaub ich, ähm doch, also wahrscheinlich den Kontakt zu den anderen gesucht, schon damals (lachen). Auch wenn sie mich nicht gewollt haben. Nee, das stimmt gar nicht. Ach so, mit der (*Name 1*), wenn ich die seh, also dann unterhalten wir uns schon noch. (Pause) Nee, aber sonst weiß ich auch nicht mehr. Ich kann mich nicht an Schüler erinnern, ja. (Auszug aus dem Transkript: videographic walk mit Aylin)

Indem die Forscherin die Frage stellt, was »ihr dann hier gemacht habt«, setzt sie auf der impliziten Ebene einen Subjektstatus voraus und adressiert ein »machendes Subjekt«. Daraufhin schaltet Aylin ihre Kamera aus und betrachtet still und unbewegt, beinahe statisch, den Pausenhof. Auf der Ebene des visuellen Registers ihrer Kamera artikuliert sich so die Erfahrung des Unsichtbar-Seins als schwarze Bildspur. Es dokumentiert sich somit ein Anerkennungsverhältnis ohne sichtbaren Subjektstatus und ohne die Möglichkeit, sich als tätiges Subjekt zu positionieren. Ay-

4 Umschreibung zu Zwecken der Pseudonymisierung.

5 Dieses empirische Beispiel wurde bereits aus einem inklusionstheoretischen (Diz Muñoz et al. 2023) sowie aus einem körper- (Diz Muñoz 2023) und sichtbarkeitstheoretischen Gesichtspunkt (Diz Muñoz i.E.) untersucht.

lins Videoaufnahme lässt sich mit der Videoaufnahme der Forschenden verschränken und zeigt auf diese Weise, wie ihr Körper im Raum unbewegt und unbemerkt bleibt.⁶

Beim Verschränken beider Videoaufnahmen (der Forschenden und des Forschungssubjekts) dokumentiert sich der Moment des Vergessens, die Kamera wird ausgeschaltet und im Dunkeln der Erinnerung gesucht. Diese Suchbewegung wird nachvollziehbar, wenn sie stockend erzählt, dass sie »wahrscheinlich« den Kontakt zu »anderen« gesucht habe. In ihrer Narration wird dieses Suchen in ein direktes Verhältnis zu der Erfahrung gesetzt, nicht »gewollt« gewesen zu sein. Ihre Erlebnisse der Nichtzugehörigkeit, die Gruppen erzeugt, wird jedoch in ihrer eigenen Erzählung brüchig, wenn sie relativiert, dass sie sich doch an »die« eine Person erinnert. In diesem Moment verschwimmen die Zeiten und Aylin ist in ihrer Erzählung plötzlich wieder in der Gegenwart. Diese Person trifft sie noch heute manchmal im Ort und sie unterhalten sich.

Um der Frage nachgehen zu können, welche biografischen Spuren diese räumlichen Erfahrungen der Platzierung hinterlassen bzw. welche impliziten und handlungsleitenden Orientierungen bis heute das Erleben von Positioniert-Werden anleiten, werden empirische Ergebnisse der videographic walks mit Transkripten aus den biografischen Interviews trianguliert (vgl. Ecarius/Miethe 2018).

In dem Interview verschränkt Aylin immer wieder Ereignisse aus der damaligen Schulzeit mit Erfahrungen ihrer heutigen Lebenswelt. Aylin hat erlebt, in der Schulzeit nicht gesehen zu werden. Die leerstellenhafte fehlende Anerkennung bewertet sie als »schade« und »traurig«. Besonders in Fragen des sprachlichen Bezuges tritt hervor, dass Aylin anfänglich kein Deutsch konnte und erst ab der Berufsschulzeit wirklich gesehen wurde.

Im folgenden Transkriptionsausschnitt wird deutlich, dass Fragen der Gruppenzugehörigkeit sie auch bei der Erziehung der eigenen Kinder alltäglich bewegen. Auch hier wird auf impliziter Ebene das Erleben einer unüberwindbaren, wenngleich unsichtbaren Grenze nachvollziehbar.

Ja zum Beispiel, ähm, wenn Kindergeburtstag ist, find ich total traurig, dass dann nur türkische Kinder mit eingeladen werden. Und äh wenn zum Beispiel gemischt ist, also bei uns ist es halt gemischt. (Auszug aus Transkript: biografisches Interview mit Aylin)

Aylin beschreibt in dieser Passage, wie sie versucht, Kindergeburtstage »gemischt« zu gestalten, in einer anderen Passage betont sie, mit einem »Deutschen« verheiratet zu sein und Lieder wie *Brüder Jakob* auf Deutsch und auf Türkisch zu singen.

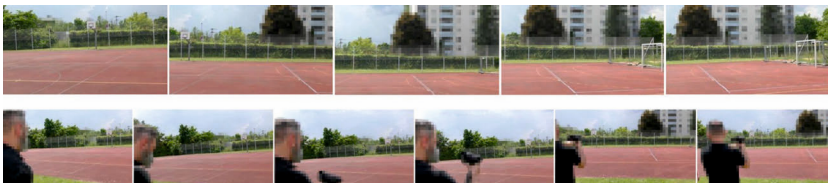
6 Komparative Analysen zeigen, dass Aylin in anderen Sequenzen die Kamera anlässt und nutzt.

»Gemischt« erweist sich auch in anderen Fällen als eine Fokussierungsmetapher, die eine biografisch relevante Orientierung hervorbringt (vgl. Diz Muñoz 2023; Diz Muñoz et al. 2023). Hier dokumentiert sich der Wunsch – in seiner Ambivalenz – nach Anerkennungsverhältnissen, die sich auf ein Gemischt-Sein und damit eine Koexistenz oder Kopräsenz beider Erfahrungsräume bezieht. Ihr oder ihm steht die Erfahrung des Separiert-Seins der jeweiligen Welten unverbunden gegenüber. Somit wird die Erfahrung, auf dem Pausenhof unsichtbar gewesen zu sein, in einem biografischen Muster der Unverbundenheit beider Welten (re-)aktualisiert.

Der Modus Operandi, in dem hier Anerkennungsverhältnisse erlebt werden, erzeugt eine spezifische Form der Vulnerabilität. Dieser Erzeugungsprozess kann empirisch wie folgt analysiert werden: bei Aylin in ihrer *räumlichen Platzierung als unsichtbares Subjekt* betritt sie den Sport- und Spielplatz, *in ihrer soziomateriellen Verbindung als unverbundenes Subjekt* schaltet sie ihre Kamera aus und *verbal sowie in ihrer Performativität* bleibt sie still, kann sich nicht erinnern. Es zeigt sich ein ambivalent-widerständiger Modus der Platzierung und Positionierung, wenn sie den Schulhof betritt, dort aber unsichtbar wird, oder wenn sie im Rahmen ihres Familienlebens Welten »mischt« und doch ihre Unverbundenheit betont. Dieser Modus Operandi lässt sich mit folgendem Fallbeispiel kontrastieren.

Dogan ist wie Aylin ein ehemaliger Schüler einer sogenannten »Türkenklasse« – allerdings in seinem Fall bereits ab der 1. Klasse. Nach der Grundschule hat er die Realschule besucht und seine mittlere Reife gemacht. Aktuell arbeitet er als Gastronom.⁷

Abbildung 2: Fotogramme aus einem videographic walk mit Dogan (oben: Dogans Kameraspur, unten: Kameraspur der Forschenden)



Dogan: Und so waren halt alle Klassen in der Pause hier dann. Ne, und hier haben wir dann aber, jede Klasse hat für sich Fußball gespielt, sozusagen immer zwischen zwei Pfosten war ein Tor. Dann wurde ein Tor freigelassen und da war die nächste Klasse. [...] Also wir haben auf eine Tor gespielt immer. Das war auch Interviewerin: Und dann auch je-. Ne, du hast gesagt klassenbezogen, nicht übergreifend, jahrgangsübergreifend, oder?

7 Umschreibung zu Zwecken der Pseudonymisierung.

Dogan: Selten. Ab und zu mal haben wir auch mit anderen, aber meistens waren wir in unserer Klasse, ja. Die Dinger da wa- Ach, jetzt erinnere ich mich wieder. Also der Maschendrahtzaun war auch ziemlich kaputt damals. [...] Nicht an jedem konnte man Fußball spielen, weil der halt kaputt war. Und deswegen war es auch immer ein Kampf, den guten Tor zu bekommen. Ne, wenn es zur Pause geläutet hat, dann sind alle Klassen rausgestürmt, um erster auf dem Platz zu sein, um das schönste Tor sich aussuchen zu können. (Auszug aus Transkript: videographic walk mit Dogan)

Die ersten Fotogramme zeigen eine Kamerabewegung, die –im Verhältnis zu anderen Aufnahmen von Dogan– hier sehr dynamisch ist. Ihr gegenüber lässt sich die Performanz von Dogans Körper, die sehr statisch ist, kontrastieren. Es dokumentiert sich eine zugleich statische und suchende Haltung.

In der Art und Weise, wie Anerkennungsverhältnisse erlebt werden, wird eine spezifische Form von Vulnerabilität erzeugt. Dieser Erzeugungsprozess kann empirisch wie folgt analysiert werden: Im Hinblick auf die *räumliche Platzierung* bleibt Dogan außerhalb des Sport- und Spielplatzes stehen und betritt ihn nicht. In Bezug auf die *soziomaterielle Verbindung* hält er die Kamera fest und filmt mit einer fließenden Bewegung den ganzen Platz. *Verbal und performativ* erzählt er von einem symbolischen Kampf um das beste Tor. Hier dokumentiert sich eine Form von Vulnerabilität, die keine sichere Platzierung, sondern infolge eines symbolischen Kampfes eine haltlose Dynamik erzeugt.

In den biografischen Interviews zeigt sich das biografische Orientierungsmuster an ungewissen und unsicheren Positionierungen.

Ein anderes Problem ist, (räuspern), äh, Menschen die Türken nicht gerade lieben, also die Ausländer nicht lieben. Die gab es damals, die gibt es jetzt auch, die wird es immer geben. Das Problem war, wenn man halt ein Türke in einer deutschen Klasse ist, dann geht man vielleicht unter, ne, oder wenn da mal ein Lehrer schlechte Absichten hat, ne, dann ist mal ein Einzelner davon betroffen. Aber so sind wir halt alle auf einem Haufen. Ne, und solche Lehrer hatten wir auch, leider. Also einen, einer war sehr schlimm. Und das Erste, was er gesagt hat, als er in die Klasse kam: »Macht die Fenster auf! Ihr stinkt alle also.« Ja das war schon übel, vor allem auch Winter ne, bei Minusgraden mussten wir die, alle Fenster in der Klasse aufmachen, nur weil der gesagt hat, dass wir stinken. Und auch immer demotiviert. Er hat uns immer fertig gemacht, ne. Wir waren halt auch in der 9. Klasse, haben uns für die Quali vorbereitet. Jedes Mal hat er gesagt: »Nehmt gar nicht teil. Macht das gar nicht. Keiner von euch schafft das!« So hat der immer geredet. Ja, war sehr verletzend. Dazu dieses, ich erinnere mich ungern an diese Zeit zurück. Vor allen mit diesem Lehrer. (Auszug aus Transkript: biografisches Interview mit Dogan)

Biografiebezogen erscheint es uns relevant, wie Dogan von seiner diskriminierenden Raumerfahrung direkt auf die fehlende Anerkennung der vorhandenen Leistungsfähigkeit kommt. In seinem biografischen Wissen artikuliert sich somit der Zusammenhang von Anderssein und Nicht-erfolgreich-Sein als alltägliche Raumerfahrung der Deprivilegierung, der Nichtteilhabe. Zudem dokumentiert sich hier die Erfahrung eines Anerkennungsverhältnisses, bei dem es nicht selbstverständlich einen Platz gibt, sondern um diesen gerungen, das heißt symbolisch gekämpft werden muss. Biografisch wird es in wiederholten Erfahrungen der Deplatzierung und Ausgrenzung relevant, bei dem der eigene Platz nicht nur als unsicher und verwehrt gilt. Diese verletzende Erfahrung wird in einem distanziert-analytischen Modus bearbeitet.⁸

Schlussbetrachtungen

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird die Frage, »wie sich Othering befor-schen [lässt], ohne es zu reproduzieren« (Karakayali/Heller 2022: 184) als Anlass genommen, um den Forschungsprozess kontinuierlich selbstkritisch im Hinblick auf Formen der Exotisierung zu befragen. Dies geschieht einerseits auf der Ebene der strukturellen Diskriminierung, die im Hinblick auf die hinterlassenen biografischen Muster perspektiviert werden. Zugleich wird subjektivierungstheoretisch die gleichzeitige Unterwerfung und Ermächtigung fokussiert, durch die auch widerständige Praktiken in den Fokus geraten.

Wenn die zwei hier angeführten Beispiele für räumliche Bildungsprozesse vergleichend analysiert werden, fällt ihre implizite Kritik an den eigenen Raumerfahrungen auf. Aylin erschließt sich den Raum des Sichtbaren, indem sie bei Geburtstagen und in ihrer Familie potenziell durch eine unsichtbare Grenze getrennte Welten »mischt« und Dogan thematisiert die Möglichkeit gleichberechtigter Anerkennungsräume, indem er sein Frieren und die erfahrene Missachtung hinterfragt. Die Verwobenheit von biografischen Mustern und hegemonialen Diskursfiguren, die bereits im Abschnitt zur Methodologie diskutiert wurde (Chamakalayil et al. 2020), lässt sich hier empirisch wenden und kritisch reflektieren. In diesem Sinne zeigen die rekonstruierten Modi ambivalent-widerständig und distanziert-analytisch unterschiedliche Qualitäten von sich zugleich ent- und ermächtigenden Formen ontologischer Vulnerabilität, die eine epistemologische Reflexion notwendig machen. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen der ontologischen und der situativen Vulnerabilität im Kontext von Segregation noch eine dritte Form

8 In weiteren Beispielen wird deutlich, wie Dogan in zahlreichen Situationen die Erfahrung macht, ohne festen und sicheren Platz durchs Leben zu gehen.

entsteht. Sie erzeugt eine transgressive, das heißt überschreitende Form der Vulnerabilität, die nicht nur auf die Verletzbarkeit des Subjekts, sondern auch der es umgebenden Welt und hervorbringenden Ordnung verweist. Auch Butler et al. fragen nach dieser widerständigen Qualität von Vulnerabilität, wenn sie hervorheben, dass es ein erweitertes epistemisches Framework braucht:

»In order to provide an alternative to such frameworks, we ask what in our analytic and political frameworks would change if vulnerability were imagined as one of the conditions of the very possibility of resistance. What follows when we conceive of resistance as drawing from vulnerability as a resource of vulnerability, or as part of the very meaning or action of resistance itself? What implications does this perspective have for thinking about the subject of political agency?« (Butler et al. 2016: 1).

Wendet man die transgressive Qualität der Vulnerabilität abschließend noch einmal machtsensibel in Bezug auf räumliche Platzierungen und Positionierungen, ist sie anschlussfähig an postkoloniale Perspektivierungen, anhand derer segregierende Beschulungspraktiken in ihrer wirklichkeitskonstituierenden Wirkung als Formen epistemischer Gewalt befragt werden können (vgl. Said 1978; Spivak 1994) und die wiederum ermöglichen, die darin rekonstruierten Erfahrungen als Formen des Widerstands zu deuten. Die Subjektpositionierungen der Beforschten lassen sich aus einer postkolonialen Perspektive interpretieren und zwar im Hinblick auf Praktiken des Platzierens, die hier als räumliche Dimension von Subjektpositionierungen begriffen wird.

Zur Frage, inwiefern Ungleichheitsverhältnisse sichtbar werden können, bleibt unsere Position ambivalent. Einerseits versuchen wir, Zugänge zum Unsagbaren und zum Unsichtbaren zu eröffnen oder zumindest die Grenzen zwischen Unsichtbarem und Sichtbarem zu verschieben und damit den »nicht-Gehörten« Gehör zu verschaffen und gleichzeitig ist es uns bewusst, dass wir sie auf diese Weise exotisieren. Gefangen in unserer eigenen Involviertheit, möchten wir Kritik an der strukturell bedingten Exotisierung und an damit einhergehenden verletzenden Bildungserfahrungen üben – durch unsere kritische Analyse der räumlichen Segregation – bei gleichzeitiger Anerkennung des Erfahrungswissens: Auch wenn wir Aylin anschauen und filmen, konfrontiert sie uns mit der Unmöglichkeit, sie zu erkennen und anzuerkennen – damit sucht Aylin nach Wegen, diese Unsichtbarkeit als verschobenes Phänomen sichtbar werden zu lassen.

Literatur

- Aktaş, Ulas (2020): *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik*, Bielefeld: transcript.
- Alexopoulou, Maria (2023): »Rasse/race«, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*, <https://migrationsbegriffe.de/rasse> (zugegriffen 13.01.2023).
- Bohnsack, Ralf (2020): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf/Engel, Juliane (2018): »Das ›Unterleben in der Pause‹ aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. Eine dokumentarische Videointerpretation«, in: Maud Corinna Hietzge (Hg.), *Seen from different perspectives. Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichem Blickwinkel*, Opladen: Budrich, S. 39–81.
- Braitsch, Lea/Seitzer, Philipp (2022): »Rassismus«, in: Markus Dederich/Jörg Zirfas (Hg.), *Glossar der Vulnerabilität*, Wiesbaden: Springer VS, S. 319–331.
- Butler, Judith (1997a): *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, London, New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997b): *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Redwood City: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2020): *The Force on Non-Violence. An Ethico-Political Bind*, New York: Verso Books.
- Butler, Judith/Gambetti, Zeynep/Sabsay, Leticia (2016): »Rethinking Vulnerability and Resistance«, in: Judith Butler/Zeynep Gambetti/Leticia Sabsay (Hg.), *Vulnerability in Resistance*, Durham/London: Duke University Press, S. 1–11.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2020): »Zur Eigensinnigkeit des biografischen Erzählens in der (Flucht-)Migration – Eine Fallanalyse. Gesellschaft – Individuum – Sozialisation«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung* 1/2, S. 1–14.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hg.) (2022): *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2021): »Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen«, in: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184–197.
- Czock, Heidrun (1993): *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*, Frankfurt a.M.: Kooperative Verlag.

- Dausien, Bettina (2022a): »Aus Geschichten lernen« – Biografieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage«, in: Thorsten Fuchs/Christine Demmer/Christine Wiezorek (Hg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche: Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biografieforschung* (= Qualitative Bildungs- und Biografieforschung: Schriftenreihe der DGfE-Kommission, Band 5), Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 71–97.
- Dausien, Bettina (2022b): »Zur Methodologie und Praxis einer reflexiven Biografieforschung. Cursorische Gedanken (nicht nur) zur Bildungsforschung im Kontext von Flucht und Migration«, in: David Füllekruss/Veronika Kourabas/Daniel Krenz-Dewe/Radhika Natarajan/Vanessa Ohm/Matthias Rangger/Katharina Schitow/Saphira Shure/Noelia Streicher (Hg.), *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 163–190.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2023): »Kleine Geschichten« als Forschungszugang: Reflexionen zum biografischen Erzählen aus einem ethnografischen Projekt mit geflüchteten Schüler*innen«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 24(1).
- Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (2022) (Hg.): *Glossar der Vulnerabilität*, Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten (2020): »Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten«, in: *Erziehungswissenschaft* 31, S. 39–49.
- Diz Muñoz, Cristina (2023): »Die Räume der ›Anderen‹ in Schule und Unterricht. Zu Praktiken der Positionierung und Körper-Epistemologien im Kontext sogenannter ›Türkenklassen‹«, in: Victoria Gutsche/Anette Keilhauer/Renate Liebold (Hg.), *Body Politics. Intersektionale Forschungsperspektiven auf den Körper* (= FAU Studien Gender Differenz Diversität), Erlangen: FAU University Press, S. 73–93.
- Diz Muñoz, Cristina (i.E. im Review-Prozess): »Sichtbarkeitsregime im Kontext schulischer Segregation. Forschungsmethodologische Reflexionen einer videografischen Studie«, in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*.
- Diz Muñoz, Cristina/Engel, Juliane/Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas (2023): »Inklusive Bildung im Spiegel kolonialismuskritischer Ansätze«, in: Tanja Sturm/Nicole Balzer/Jürgen Budde/Anja Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 61–78.
- Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (2018): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Engel, Juliane (2020a): »Zum sichtbar Unsichtbaren: Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung«, in: Thorsten Fuchs/Christiane Dem-

- mer/Robert Kreitz/Christiane Wiezorek (Hg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 61–84.
- Engel, Juliane (2020b): »The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices«, in: *Cultural sedimentations – ethnography on the materiality and historicity of aesthetic practices*, *Ethnography and Education (EE)* 15(3), S. 377–393.
- Engel, Juliane (2023): »Becoming Planetary as a Challenge for Education – on the Entanglement of Nature, Culture, and Society«, in: *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education*, 1(1), S. 18–21.
- Engel, Juliane/Diz Muñoz, Cristina (2022a): »On the (In)Visibitli of Postcolonial Subjectivation – Educational Videography Research in Glocalized Classrooms«, in: Anja Kraus/Christoph Wulf (Hg.), *Handbook of Embodiment and Learning*, London: Palgrave Macmillan, S. 457–477.
- Engel, Juliane/Diz Muñoz, Cristina (2022b): »Erziehungswissenschaftliche Ansätze einer postkolonialen Subjektivierungsforschung«, in: Saša Bosančić/Folke Brodersen/Lisa Pfahl/Lena Schürmann/Tina Spies/Boris Traue (Hg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung (Subjektivierung und Gesellschaft)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141–168.
- Engel, Juliane/Nohl, Arnd-Michael (2022): »Assimilation und Segregation. Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biografischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform«, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 277–294.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fritzsche, Bettina (2018): »Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken«, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 61–75.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): »Schule als Disziplinierungs- und Machtraum«, in: Jörg Hagedorn (Hg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–79.
- Idel, Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2017): »Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 139–156.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): *Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren*. TraMiS-Arbeitspa-

- pier 2, Universität Bremen, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
- Karakayali, Juliane/Heller, Mareike (2022): »Rassismus und Segregation. Othering im Forschungsprozess zu Schule und Segregation«, in: Irini Siouti/Tina Spies/Elisabeth Tuidler/Hella von Unger/Erol Yildiz (Hg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 179–200.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2015): »Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft«, in: Thomas Geier/Ulrike Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 81–96.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2018): »Es ist eine Art Schutzraum auch.« Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen«, in: Nora von Dewitz/Henrike Terhart/Mona Massumi (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 292–307.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2019): »Segregation als Diskriminierungserfahrung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65(6), S. 888–903.
- Khakpour, Natascha (2021): »School and the Struggle for Hegemony«, in: Lydia Heidrich/Paul Mecheril/Yasemin Karakaşoğlu/Saphira Shure (Hg.), *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden: Springer VS, S. 90–102.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Strasser, Magdalena (2023): »Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen. Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands«, in: Maria do Mar Castro Varela/Natascha Khakpour/Jan Niggemann (Hg.), *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 267–281.
- KMK, Kultusministerkonferenz (1976): *Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer«*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976, Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kravagna, Christian (1997): »Vorwort«, in: Christian Kravagna, *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, Berlin/Amsterdam: Ed. ID-Archiv.
- Löw, Martina (2011): »Raum. Die topologische Dimension von Kultur«, in: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*, Stuttgart: Metzler, S. 46–60.
- Menz, Margarete/Thon, Christiane (2017): »Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung. Formate und diskursive Bezüge pädagogischer Biogra-

- phiearbeit am Beispiel eines Workshops zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf«, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* ZQF 2, S. 191–206.
- Nohl, Arnd.-Michael (2014): »Assimilationspädagogik«, in: Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Konzepte interkultureller Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 17–45.
- O'Neill, Maggie/Roberts, Brian (2020): *Walking Methods. Research on the Move*, New York: Routledge.
- Pink, Sarah (2007a): »Walking with video«, in: *Visual Studies* 22(3), S. 240–252.
- Pink, Sarah (2007b): *Visual Interventions: Applied Anthropology*, New York: Berg-hahn.
- Pink, Sarah (2008): »Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 9(3).
- Röhr-Sendlmeier, Una (1992): »Der Schulunterricht für Migranten in Deutschland – Maßnahmen und bildungspolitische Konzepte von 1950 bis 1990«, in: Hildegard Macha/Hans-Joachim Roth (Hg.), *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 297–321.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. London: Penguin Modern Classics.
- Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*, Bielefeld: transcript.
- Silverman, Kaja (1997): »Dem Blickregime begegnen«, in: Christian Kravagna (Hg.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, Berlin/Amsterdam: Ed. ID-Archiv, S. 61–64.
- Spies, Tina (2017): »Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs«, in: Tina Spies/Elisabeth Tuidier (Hg.), *Biografie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 69–90.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): »Can the Subaltern Speak?«, in: Patrick Williams/Laura Chrisman (Hg.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, New York: Routledge, S. 90–105.
- Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Tsianos, Vassilis/Karakayali, Juliane (2014): »Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* 13/14, S. 33–39.
- Vázquez, Rolando (2022): »Vorwort. Im Zeichen der Rückkehr. Koloniale Wunde heilen«, in: Khadija von Zinnenburg Carroll, *Mit fremden Federn. Quetzalapanecáyotl – Ein Restitutionsfall*, Wien/Berlin: Mandelbaum, S. 11–25.
- Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (2017): »Neu zugewanderte Kinder und das Recht auf schulische Bildung im Grundschulalter«, in: Donja Amirpur/Andrea Platte (Hg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten*, Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 336–354.

Vogel, Dita/Stock, Elina (2017): »Opportunities and Hope through Education. How German Schools include Refugees«, in: Education International Research/ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

