

Mecheril, P. (2013). *Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung*. In: A. Ziegler & E. Zwick (Hrsg.). *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*. Münster: LIT-Verlag (im Erscheinen)

Kapitel 10

Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung¹

Paul Mecheril

¹ Diesem Aufsatz liegen bereits veröffentlichte Texte zu Grunde, vor allem Passagen aus Mecheril (2008), Mecheril u.a. (2010), Mecheril & Rose (2012).

1. Erkenntnisleitende Interessen migrationspädagogischer Forschung

Migrationsbewegungen haben soziale Kontexte schon immer geprägt; gegenwärtig gilt dies in einem besonderen Maße. Immer mehr Menschen wandern, pendeln, lassen sich an einem Ort nieder, der nicht ihr Geburtsort ist, arbeiten und leben faktisch und/oder virtuell an unterschiedlichen Orten gleichzeitig: Auch die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit Deutschlands wird grundlegend von Migrationsphänomenen geformt. Dies gilt auch für die Themen und Fragen, mit denen sich die Pädagogik befasst. Die mit Migration, Postkolonialität und Globalisierung verknüpften Differenzverhältnisse betreffen alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder wie Elementarpädagogik, Schule, Erwachsenenbildung und alle pädagogischen Handlungsebenen, also Organisationsformen, Methoden, Inhalte wie auch Kompetenzen pädagogischer Professioneller. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis Bildung und Migration ist weder zielgruppenspezifisch eingeschränkt (Migrationspädagogik ist keine „Migrantepädagogik“!) noch exklusiv verortet.

Damit wird die Auseinandersetzung mit migrationsbedingten Differenzverhältnissen gleichermaßen zu einer Querschnitts- wie einer Schlüsselaufgabe, die zwar spezifisches Wissen und eine spezifische Auseinandersetzung erfordert, aber eine „alle Pädagoginnen und Pädagogen angehende Sache ist, nicht nur etwas für Spezialisten“ (Gogolin, 2004, S. 281).

Mit der Perspektive „Migrationspädagogik“, die im Folgenden vorgestellt wird, rücken natio-ethno-kulturelle (Mecheril, 2003, Kap. IV) *Zugehörigkeitsordnungen* in der Migrationsgesellschaft, die *Macht* der Unterscheidungen, die von diesen Ordnungen ausgeht, sowie die in und mittels dieser Ordnungen *ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse* in den Fokus.

Mit der *Perspektive* Migrationspädagogik kommen durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen in den Blick. „Migration“ ist eine Perspektive, die von vornherein anzeigt, dass die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung der mit Wanderung verbundenen Phänomene (wie in der Bezeichnung Interkulturelle Pädagogik) unangemessen ist. Migration, also die Ordnungen beunruhigende Bewegung von Menschen und Lebensweisen über relevante Grenzen hinweg, ist ein umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet. Positionierungen und Identifizierungen der „Migranten“ und der

„Migrantinnen“ und komplementär der „Nicht-Migranten“ und der „Nicht-Migrantinnen“ müssen in der Komplexität dieses Spannungsfeldes verstanden werden.

Die erstmalig 2004 veröffentlichte migrationspädagogische *Perspektive* (Mecheril, 2004) wird getragen von dem grundlegenden Interesse erstens an der Beschreibung und Analyse jener Schemata und Praxen, in denen zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterschieden wird und zweitens von dem Interesse, Bedingungen der Möglichkeit der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen zu erkennen und zu stärken. Migrationspädagogik ist also keine Zielgruppenpädagogik und erst recht keine Ausländer- oder Integrationspädagogik, deren vordergründiges Ziel die (assimilative) Veränderung von Migranten und Migrantinnen ist. Aus diesem Grund verfehlt und konterkariert der Versuch von Georg Auernheimer in der 7. Auflage seiner „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ (2012) Migrationspädagogik als Ausdruck neu zu bestimmen, der „das weite Feld der Integrationshilfen für Migrant/inn/en“ bezeichnet (Auernheimer, 2012, S. 154), das Anliegen jener Migrationspädagogik, die für eine Kritik an migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen eintritt (und um die es in diesem Text geht) .

Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen von „Migranten“ zielen (Förderung des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen), geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und darüber hinaus darum, im Wissen um Widerspruchsverhältnisse die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist. Mit der *Perspektive* Migrationspädagogik wird hierbei eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und Gesellschaften zum Thema, ist für diese doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer unwidersprüchlichen Weise zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln tragen hierbei zur Bestätigung der Unterschiedsschemata bei, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische „Migrantenarbeit“ institutionalisiert ist oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen ethnischer Diskriminierung zurückgreift (vgl. Gomolla & Radtke, 2002). Pädagogik besitzt aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praxen zu reflektieren, über Alternativen nachzudenken und diese auf den Weg zu bringen.

2. Zentrale Begriffe und theoretische Grundannahmen

Es ist eines der besonderen Kennzeichen der Erziehungswissenschaft, dass sie eine plurale Wissenschaftsdisziplin darstellt, in der sich eine Vielfalt an zuweilen einander ausschließenden theoretischen Voraussetzungen, methodologischen Perspektiven und unterschiedlichen Gegenstandsverständnissen findet. Insbesondere unter der Voraussetzung, dass eine Verständigung über diese Differenzen erfolgt – solange also Kontroversen und sachliche Auseinandersetzungen geführt werden – ist wissenschaftliche Pluralität ein hohes Gut. Diese Pluralität kann nun aber nur institutionell realisiert werden; denn einzelne Wissenschaftlerinnen werden immer – mit Überzeugung – ihre je eigene Perspektive und Präferenz einbringen. Mit der *Perspektive* Migrationspädagogik verbindet sich die Präferenz für eine Weise der Thematisierung von migrationsgesellschaftlichen Bildungsprozessen, die hier über zwei Begriffe skizziert werden soll. Nicht zuletzt auf Grund des Projektcharakters der präferierten Perspektive sind diese Begriffe weder als Kennzeichnung einer „Theorie“ zu verstehen noch in begrifflicher Gestalt und Umriss ein für alle Mal festgelegt. Es handelt sich gewissermaßen um Arbeitsbegriffe (Begriffe, mit denen gearbeitet werden kann und die fortlaufend „in Arbeit“ sind): „Ordnungen“; „Subjektivierung/Bildung“.

2.1 Ordnungen

Migration stellt die legitime oder illegitime, die offene oder heimliche, die gewollte oder ungewollte etc. Überschreitung imaginiert-faktischer Grenzen durch Menschen und Lebensformen dar, Grenzen, die durch natio-ethno-kulturelle Ordnungen vorgegeben sind und gewissermaßen durch diese Ordnungen entstehen und ihre Kraft entfalten. Erfahrungen von (fragloser, verwehrt, prekärer) Zugehörigkeit sind nur denkbar, weil es eine politische, interaktive und semantische Ordnung der (natio-ethno-kulturellen) Zugehörigkeit gibt. Ohne (Zugehörigkeits-)Ordnung keine (Zugehörigkeits-)Erfahrung. Um die analytischen Elemente der hier bedeutsamen Ordnung näher zu bestimmen, macht es Sinn, in einer idealtypischen Einstellung nach den Bedingungen zu fragen, unter denen Menschen sagen würden, sie seien einem natio-ethno-kulturellen Kontext fraglos zugehörig. Menschen tun dies, wenn sie sich selbst als *symbolisches Mitglied* des Kontextes erkennen und von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, wenn sie in dem Kontext in einer ihnen gemäßen Weise *wirksam* und schließlich an den Kontext *lebensgeschichtlich gebunden* sind. Symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biographisierende Verbundenheit sind mithin die Konstitute fragloser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (ausführlich Mecheril, 2003, S. 118-251). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen operieren somit mit Vorstellungen und Regeln, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit betreffen und regulieren.

Mitgliedschaft: Mitgliedschaftskonzepte regeln, wer zugehörig ist und wer nicht. „Aufenthaltserlaubnis“ ist eine *formelle* Mitgliedschaftspraxis; die häufig an Menschen, die als mit Migrationshintergrund gelten, gerichtete Frage, woher sie kämen – eine *informelle* Praxis der Kommunikation über Mitgliedschaft sowie die Bestärkung des dominanten Mitgliedschaftskonzeptes. Zugehörigkeit setzt somit den symbolischen Einbezug in ein Wir auf formeller und informeller Ebene voraus. Um von fragloser Zugehörigkeit zu sprechen, reicht diese symbolische Einbezogenheit freilich nicht aus.

Wirksamkeit: Zugehörigkeit ist ein relationales Phänomen. Das Verhältnis von strukturellen, auf Handlungsvermögen und -wirksamkeit bezogenen Vorgaben des Zugehörigkeitsraumes und dem Handlungs- und Wirksamkeitsvermögen des und der Einzelnen vermittelt Zugehörigkeitserfahrungen. Fraglos zugehörig ist diejenige, die den strukturellen Vorgaben des Raumes gleichsam selbstverständlich antworten kann. Zugehörigkeitsräume sind (hegemoniale) Handlungs- und Wirksamkeitsräume. In ihnen entwickelte und in diese Räume eingebrachte habituelle Wirksamkeitsvermögen Einzelner (spezifische Dispositionen des Empfindens, Denkens und Handelns) bestätigen in einer praktischen Hinsicht die Zugehörigkeit oder die Nicht-Zugehörigkeit des Einzelnen. Nehmen wir das Beispiel Sprache: Das Vermögen zu sprechen ist nicht hinlänglich erfasst, wenn man lediglich fragt, ob jemand eine Sprache spricht. Unter Bedingungen monolingualistischer Gesellschaften, also solcher Gesellschaften, für die das weitgehend als legitim geltende Vorherrschen einer Sprache kennzeichnend ist, wird von konkreten Sprecherinnen noch etwas anderes verlangt. Sie sind gehalten, jene Sprache zu sprechen, die in einem gesellschaftlichen Kontext die dominante Sprech- und Sprachweise darstellt. „Sprachinkompetenz“ ist, in einem totalen Sinn, zumeist nicht gegeben; allerdings nimmt unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Bilingualität die Anzahl der Sprachpraxen und -verständnisse zu, die von der hegemonialen Sprache abweichen: Die Anzahl *illegitimisierter* Sprachpraxen nimmt zu.

Verbundenheit: Die Zugehörigkeitsdimension Verbundenheit bringt zum Ausdruck, dass das im Begriff der Zugehörigkeit in den Blick genommene Verhältnis zwischen Individuum und Kontext nicht allein eine optionale Beziehung darstellt, sondern auch ein Verhältnis, für das Bindungen charakteristisch sind. Ralf Dahrendorf hat herausgestellt, dass Lebenschancen eine Funktion von Optionen und Ligaturen sind. Letztere versteht er als „tiefe kulturelle Bindungen, die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden“ (Dahrendorf, 1994, S. 423). Natio-ethno-kulturelle Verbundenheit beschreibt ähnliche Zusammenhänge; allerdings nicht in der Beschränkung auf „tiefe kulturelle Bindungen“, sondern umfassender, da sie, neben emotionaler Bindung, Aspekte moralischer Verpflichtung, kognitiv-praktischer Vertrautheit und nicht zuletzt materieller Gebundenheit einschließt.

Natio-ethno-kulturelle Verbundenheit einer Person bringt zum Ausdruck, dass sie sich biographisch, mithin in der Zeitdimension erfahrbar und beschreibbar

auf den Zugehörigkeitskontext eingelassen hat und dass sie in den Zugehörigkeitskontext gewissermaßen eingelassen wurde. Diese Prozesse sind an Vorgaben von Verbundenheitskonzepten geknüpft, in denen beispielsweise Aussagen darüber gemacht werden, wer sich verbunden fühlen darf, wie diese Verbundenheit zu artikulieren ist, welche Konsequenzen Verbundenheit hat (Loyalitätserwartung). Verbundenheit ist der Zugehörigkeitsaspekt, in dem angezeigt wird, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit die und den Einzelnen in einem Verhältnis der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft signifikant zum Kontext bestimmt.

2.2 Subjektivierung/Bildung

Bis zu diesem Punkt wurde die Ordnung der Zugehörigkeit vor allem im Hinblick auf ihre analytischen Elemente skizziert. Der Ausdruck „Ordnung der Zugehörigkeit“ weist aber auch darauf hin, dass Zugehörigkeitsordnungen als machtvolle Zusammenhänge zu verstehen sind, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf den und die Einzelne Einfluss nehmen. In Zugehörigkeitskontexten erfahren sich Individuen als Gleiche unter Gleichen (Dimension: Mitgliedschaft), in diesen Kontexten entwickeln sie Handlungsmächtigkeit und bringen sie ein (Dimension: Wirksamkeit) und mit diesen Kontexten können sie schließlich biographisch verbunden sein (Dimension: Verbundenheit). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist auf Strukturen, in denen symbolische Distinktions- und Klassifikationserfahrungen, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit und auch biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung ermöglicht sind. Die Zugehörigkeitsordnung kann man damit als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang beschreiben, in dem aus Individuen Subjekte werden.

In der Doppelperspektive, die den Begriff der Subjektivierung insbesondere bei Michel Foucault und in dessen kritischer Nachfolge etwa bei Judith Butler auszeichnet, steht dieser für jenen – diskursiv vermittelten – Vorgang, in dem das „Subjekt“ hervorgebracht und gleichzeitig in dieser Hervorbringung bereits den normativen Vorgaben des Sozialen unterworfen wird (vgl. Foucault, 1984; Butler, 2001). In Form von Subjektivierungen entfalten diskursiv gefasste Entwürfe oder Vorstellungen von „Normalität“ ihre materialisierende Kraft, nicht allein indem Dinge und Gegenstände des Wissens und der gesellschaftlichen Wirklichkeit in einer bestimmten Weise entworfen und sozial hervorgebracht werden, sondern auch und zentral, indem aus Individuen Subjekte (gemacht) werden (vgl. Althusser, 1973), die jene soziale Ordnung buchstäblich verkörpern, der sie sich verdanken.

Zugehörigkeitsordnungen sind mithin machtvoll. Bezogen auf den Zusammenhang von Zugehörigkeitsordnung und (subjektivierender) Macht können hierbei analytisch drei zentrale Facetten unterschieden werden: Natio-

ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind erstens deshalb allgemein machtvoll, weil sie in ihrem Einflussbereich Mittel der Disziplinierung, der Habitualisierung und Bindung zur Wirkung bringen: Im Rahmen von Zugehörigkeitsordnungen werde ich zu jemandem, und da die beispielsweise ästhetischen, normativen und semantischen Regeln des Zugehörigkeitsraumes, über deren Aneignung ich zu jemandem werde, mir vorgängig, sozusagen nicht ich sind, werde ich nicht nur jemanden, ich werde auch zu jemandem gemacht. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind zum zweiten in einem migrationsgesellschaftlichen Zusammenhang spezifisch machtvoll, da diese in der Regel, Dominanzzusammenhänge darstellen, für die charakteristisch ist, dass bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert sind: Z.B. der hegemoniale Anspruch der sich mit der deutschen Sprache in Deutschland verbindet. Schließlich sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen machtvoll, weil sie zu jenen Ordnungen gehören, die mit einer weitgehend exklusiven Entweder-oder-Logik operieren und den Einzelnen auferlegen, sich in dieser ausschließenden Ordnung darzustellen und zu verstehen. Die Logik des Nationalstaates zielt auf die Identifizierbarkeit der Menschen, weil beispielsweise Steuern zu zahlen sind, weil kontextrelative (Bürger)Rechte von Einzelnen eingefordert und Pflichten bei den Individuen geltend gemacht werden können; Mitgliedschaft berechtigt und verpflichtet, auch deshalb muss klar sein, wer dazugehört und wer nicht. Unklare Zugehörigkeiten oder Mehrfachzugehörigkeiten sind hier eher ein Problem.

Bei der Sicherung, der iterativen Produktion und bei der „Vernatürlichung“ von subjektivierenden Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen eine bedeutsame Rolle. Die Schule, das Jugendzentrum, die Universität, Einrichtungen der Erwachsenenbildung etc. stellen Orte dar, die Individuen in Selbstverständnisse und Selbstpraxen einführen, die durch hegemoniale Ordnungen vorstrukturiert sind. Die pädagogischen Institutionen sind produktiv im Hinblick auf die Positionierung von z.B. Schülerinnen und Schülern im migrationsgesellschaftlichen Raum. Diese Positionierungen – zum Beispiel als „Migrantin“, „Muslim“, „spracheingeschränkt“ – müssen als Wirkungen gesellschaftlicher Unterscheidungspraxen verstanden werden, die der Schule über- und vorausgelagert sind, in und von der Schule aber aufgegriffen und bestätigt werden. In der Schule lernen die Kinder, was es in Deutschland heißt, eine „Migrantin“ bzw. ein „Nicht-Migrant“, ein „Muslim“, „spracheingeschränkt“ zu sein. Prozesse der Subjektivierung können hierbei allgemein als Einfädung, Einbezug und Unterordnung des Einzelnen in und unter die Regeln von Ordnungen verstanden werden; dies vollzieht sich nicht alleine und vielleicht auch nicht vorrangig im Denken, sondern allgemeiner in der Praxis und mittels der Praxis des Subjekts, eine Praxis, in der sich das Subjekt konstituiert. Die Macht der Ordnungen wendet sich also nicht gegen das Subjekt, sondern verwirklicht sich durch das Subjekt.

Bis hierher habe ich „Ordnungen“ als reichlich übermächtige und irgendwie monolithische Zusammenhänge behandelt. Dies muss nun korrigiert werden. Spätestens hier kommt der Bildungsbegriff ins Spiel. Allerdings nicht als *der* Begriff, der Veränderungen exklusiv thematisiert. Das Moment der Veränderung und des Wandels, der Diskontinuität und der Brüche ist bereits im Subjektivierungsbegriff angelegt, allerdings etwas anders als im Bildungsbegriff.

Auch subjektivierungstheoretisch werden die Verhältnisse nicht als unverrückbar begriffen. Ganz im Gegenteil. So verdankt sich die Geltung kultureller Differenzordnungen, wie dies für alle symbolischen Ordnungen charakteristisch ist, ihrer wiederholten Performanz. Das, was Ordnungen auszeichnet, etwa signifikante Unterscheidungen, kann nur Wirksamkeit entfalten, wenn dies – z.B. Unterscheidungen zwischen Menschen – immer wieder wiederholt wird, und in der Wiederholung der Eindruck aufrechterhalten wird, die Unterscheidungen würden selbstverständlich gelten und seien fraglos gerechtfertigt. Da allerdings das Wiederholen immer mit einer kleinen Modifikation verknüpft ist, da kein Augenblick der Aufführung einer Ordnung anderen Augenblicken gleicht, ist die Bedeutung der Ordnung in einer stetigen Bewegung befunden; und grundlegender noch: die fortwährende Bestätigung der Ordnung durch ihre Aufführung verweist auf ihre Grundlosigkeit. Damit einher geht zweitens, dass Ordnungen etwa natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit – wiewohl sie machtvoll den Rahmen vorgeben, in dem aus „Individuen Subjekte werden“ – unscharfe und nicht für jede in gleicher Weise geltende Strukturen darstellen. Der migrationsgesellschaftlichen Ordnung wohnt immer auch Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Vagheit inne. Schließlich ist der Vorgang der Anrufung und Ansprache durch die symbolischen Ordnungen ein Prozess, der die Macht hat, soziales Leben und ein Subjekt zu schaffen, das paradoxer Weise mit seiner Ermächtigung die Mittel vorfindet, die Dinge, nicht notwendig mit einer klaren Absicht und nicht notwendig mit einem Plan, anders zu machen.

Der Begriff der Bildung steht für die empirische und theoretische Analyse bestimmter Transformationsprozesse (vgl. Koller 2012). Bildung verstehe ich hierbei als jene ästhetische und politische Form, die von Menschen gestaltet wird, ein Verhältnis zur Unverfügbarkeit ihrer selbst zu finden, die zweierlei ist: Der Abschied von dem Trugbild des sich selbst autonomisierenden Subjekts und zugleich der Einsatz gegen Ordnungen, die über je mich in einer entwürdigenden Weise verfügen. Drei Kennzeichen dieses Bildungsverständnisses seien angesprochen: *Erstens* formieren sich Erfahrungen dann zu einem Bildungsprozess, wenn sie eingebunden sind in die Kultivierung und Differenzierung einer transformatorischen Selbst- und Weltwahrnehmung. Diese Transformation widerfährt der und dem Einzelnen nicht schlicht, sondern Erlebnisse, Ereignisse und Wahrnehmungen sind

Ausgangspunkt für (Selbst- und Welt-)Verhältnissetzungen, in denen sich Antwortverhältnisse bilden, in denen der und die Einzelne zu Verantwortung kommt. Bildungstheorie setzt allgemein voraus „die Personwerdung unter dem Gesichtspunkt der Eigenaktivität des sich Bildenden: Bildung, so könnte man sagen, ist immer Selbstbildung [...]. Bildung steht ihrem Verständnis nach immer schon auf der Seite der möglichen Autonomie [...] Es geht um die Angabe von Bedingungen, die einen Prozess der Selbstbildung möglich machen [...] [so] sind Bildungstheorien eher als *Möglichkeitstheorien für Selbstbildung* zu verstehen“ (Schäfer 2005: 153f., Herv. i.O.). Der Topos „Bildung“ markiert in dieser Lesart ein heuristisches Interesse, die Bedingungen der (Un-)Möglichkeit der Eigenaktivität des und der Bildenden in Erfahrung zu bringen, die Frage nach der Möglichkeit oder auch Unmöglichkeit von Autonomie zu stellen. Mit der Infragestellung des gewissermaßen einfachen souveränen Subjekts (etwa Meißner 2010) wird sehr zu Recht, die non-autonome Konstitution des Subjekts zum vorherrschenden Thema der Subjekt- und Bildungskritik. Warum aber, so können wir mit Peter Wagner fragen (2007: 174), „sollte es problematisch sein, mit dem Begriff ‚Autonomie‘ die Vorstellung – die auch und vielleicht zu allererst eine normative wäre – zu bezeichnen, dass ein erwachsener Mensch, sofern ihm die Entwicklungsmöglichkeiten dazu gegeben sind, in eigenem Namen handelt?“. Mit dieser Frage ist nun nicht die Annahme verknüpft, dass der erwachsene Mensch über sich verfügte und in letzter Instanz selbst, (sich selbst) transparente Grundlage eigenen Handelns sei. Jedoch weist die Frage darauf hin, dass ich mich für mein Handeln verantwortlich zeige, in einer Verantwortung stehe, in einem Antwortverhältnis zu der eigenen Kontingenz und Opazität, dass ich nach Antworten suche und diese tentativ probe, Versuche ein Verhältnis zu finden zu dem (Sprache, Normen, politische Ordnungen), das mich konstituiert, dem ich leidenschaftlich oder weniger leidenschaftlich verbunden bin, zu der Unmöglichkeit, für mich und mein Tun einzustehen und der Unmöglichkeit, nicht dafür einzustehen.

Dass dieser Prozess der Verhältnissetzung Bestandteil einer symbolisierten, also nicht bloß „innerlichen“, Bezogenheit auf allgemeine Topoi ist, ist das *zweite* Kennzeichen. Wolfgang Klafki (1996) qualifiziert jene ästhetischen und kognitiven Prozesse als (Allgemein-)Bildung, die auf Schlüsselprobleme der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes bezogen sind, dort ihren Ausgang nehmen, mithin im Medium des Allgemeinen stattfinden. In Bezug auf die ästhetische Dimension, schreibt Klaus Mollenhauer (1998), wird die Reflexion des Verhältnisses der subjektiven Befindlichkeit des Individuums „als Leib-Seele-Wesen zum kulturell oder gesellschaftlich Allgemeinen“ zum Thema.

Wir können im Anspruch, das Verhältnis zwischen Bildung und Erfahrung zu klären, mit Mollenhauer herausstellen, dass immer dort, wo Assoziationen und Verknüpfungen zwischen Selbst- und Weltwahrnehmungen sowie – was immer dies konkret heißt – kulturell und gesellschaftlich bedeutsamen Themenstellungen und Problemlagen gemacht werden, in denen sich ein Allgemeines anzeigt – und sei es, indem es sich entzieht –, diese Erfahrungen Teil potenzieller Bildungsprozesse sind.

Neben dem Bezug auf Fragen und Probleme, die in dem Sinne allgemein sind, als sie sich einer womöglich unbestimmt bleibenden Idee des kulturell oder (welt)gesellschaftlich Allgemeinen annähern, weisen Erfahrungen dann auf Prozesse von Bildung, wenn diese Erfahrungen *drittens* im Zusammenhang eines Prozesses der Auseinandersetzung des und der Einzelnen steht, die ein politisch-ethisches Moment aufweist. Dieses Moment kreist um die Frage: Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben? „Bildung“ verstehe ich somit insgesamt als einen Ausdruck, der einen erfahrungsbegründeten und erfahrungsreflexiven Prozess adressiert, in dem sich der und die Einzelne zu kulturell und gesellschaftlich allgemeinen, sowie politisch-ethischen Anfragen, Anliegen und Ansprachen verhält und in diesem Handeln und Urteilen auf die Verhältnisse Einfluss nimmt. Ich gehe insofern davon aus, dass sowohl Subjektivierung als auch Bildung Begriffe sind, die die Kontingenz von Ordnungen thematisieren. Der Subjektivierungsbegriff betrachtet Kontingenz aber eher als Phänomen, das aus der iterativen Logik der Ordnung folgt, aus den kleinen Umgestaltungen, Umwidmungen, den unmerklichen Metamorphosen, den Wechseln in der Bedeutung der Ordnung, die dem Wesen der Ordnung – das ist ihre grundlegende Schwäche – eingelassen sind.

Der Bildungsbegriff, so wie er hier markiert wurde, hingegen denkt Kontingenz eher mit Fokus auf das Subjekt und zwar nicht in der Weise, dass das Subjekt Ort, Quelle und Grund der Veränderung ist, aber, dass es sich zu den Veränderungen, die sich ereignen und welche auch bewirkt werden, verhalten kann. Mit Blick auf (Migrations)Pädagogik scheint vieles dafür zu sprechen, *erstens* der Frage der Kontingenz (wie es anders sein könnte) empirisch nachzugehen und begrifflich zu explizieren, und *zweitens* dabei die Differenz von subjektivierungs- und bildungstheoretischer Perspektiven im Sinne eines Spannung-Halten fruchtbar werden zu lassen.

3. Zentrale Forschungsfragen

Migrationspädagogik untersucht Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse als Unterscheidungspraxen (und den Beitrag pädagogischer Institutionen und pädagogisch Handelnder zur Aufrechterhaltung der Geltung dieser

Unterscheidungsweisen), die das gesellschaftliche Geschehen symbolisch, materiell, institutionell und diskursiv für Gesellschaftsmitglieder begreifbar machen. Erfahren, begriffen und verstanden wird mit Hilfe von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen gesellschaftliche Realität und die eigene Position in ihr. Hierbei ist der migrationspädagogische Analyseansatz von einer doppelten Blickrichtung auf Differenz und Zugehörigkeit gekennzeichnet: Es geht *erstens* um die Untersuchung der lokalen Hervorbringung von Unterschieden (zum Beispiel in einer Schule), und es geht *zweitens* um die Analyse allgemeiner diskursiver Praxen, (bildungs)politisch-rechtlicher Regelungen und sozio-ökonomischer Verhältnisse. Im Aufeinanderbezug dieser beiden „Analyseebenen“, in der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen situierten Praxen und allgemeineren Strukturen der Hervorbringung von Differenzverhältnissen und Zugehörigkeitsordnungen findet Migrationspädagogik ihren zentralen Gegenstand. Migrationspädagogik *untersucht* hierbei Zugehörigkeits- und Differenzzusammenhänge als gewisse Trägheit und Unumgänglichkeit aufweisende Ordnungen sowie als kontextspezifisch hervorgebrachte, historisch und regional bestimmbare Verhältnisse. Migrationspädagogik *untersucht* Zugehörigkeits- und Differenzzusammenhänge nicht allein im Hinblick auf die (bildende) Macht, die diese Zusammenhänge über Individuen entfaltet, sondern auch im Hinblick darauf, wo und wie Subjekte Zugehörigkeits- und Differenzzusammenhänge problematisieren, verändern, verschieben und ihnen einen anderen Sinn geben. Migrationspädagogisch ist zudem von besonderer Bedeutung, den Beitrag der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Diskurse zu Zugehörigkeits-Verhältnissen sowie ihre Möglichkeiten der Thematisierung und Veränderung dieser Verhältnisse in den Blick zu nehmen.

4. Methodologische Grundannahmen und Methoden oder Kritik als Orientierung

Die (erziehungs-)wissenschaftliche Praxis (der Thematisierung von Migrationsphänomenen) führt nicht schlicht zu Erkenntnissen über einen vorwissenschaftlich gegebenen Gegenstand. Forschung muss vielmehr als spezifische Form der Herstellung von (als privilegiert geltenden) Wissen über den jeweils zur Frage stehenden und konstruierten Gegenstand (wie z.B. „Sprachdefizite“ so genannter Schüler/innen mit Migrationshintergrund) verstanden werden. Die (erziehungs-)wissenschaftliche Beschäftigung mit Migration macht, so könnte es zugespitzt formuliert werden, den Gegenstand der Migration.

Nicht zuletzt angesichts der (politischen) Folgen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion gerade im Bereich Migration empfiehlt sich hier nun ein reflexiver Forschungsansatz. Als reflexive Ansätze seien hier insbesondere solche empirischen Untersuchungen verstanden, die eine explizit gesellschaftstheoretisch fundierte Sensibilität und Skepsis gegenüber

„Normalitäten“ oder „Fraglosigkeiten“ zum Ausgangspunkt ihrer forschenden Beschäftigung machen. Reflexive Ansätze untersuchen, thematisieren und problematisieren insbesondere solche Voraus-Setzungen, die im öffentlichen Raum als selbstverständlich und fraglos gelten: Die vermeintlichen Sprachdefizite von Schüler/innen mit Migrationshintergrund beispielsweise oder, grundlegender noch, die in einem bestimmten kulturell-politischen (Sprach- bzw. Diskurs-) Raum selbstverständliche Unterscheidung zwischen Schüler/innen, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, und Schüler/innen, für die dieser Status nicht gilt.

Migrationspädagogik tritt insgesamt für eine Erziehungswissenschaft ein, die sich grundsätzlich durch die institutionalisierte Pluralität ihrer Fragestellungen, Zugänge und ihrer theoretischen Sprachen auszeichnet. Zugleich geht mit der Wahl der migrationspädagogischen Perspektive die Entscheidung für Analysen und Reflexionen einher, die von der Kritik an Herrschaftsstrukturen (genauer Mecheril u.a., 2013) motiviert sind. Präferenzen führen zwar in gewisser Weise zu „Verengungen“. Angesichts der signifikanten Bedeutung von Machtverhältnissen für das Verstehen von Migrationsphänomenen, handelt es sich aber um eine Verengung oder Fokussierung auf eine relevante *Gegenstandsdimension*.

Vor dem Hintergrund eines deutlichen Unbehagens an der machtvollen Selbstgefälligkeit von sich selbst und dem eigenen Tun gegenüber und seinen (begrifflichen und praktischen) Voraussetzungen nicht kritischen Varianten der Kritik, ist es sinnvoll, eine Erziehungswissenschaft der Migrationsgesellschaft zu präferieren, die sich an einem reflexiven Verständnis von Kritik orientiert. Um nicht der Gefahr eines kritischen Moralismus oder eines Kritik-Totalitarismus zu erliegen, ist der Ausgangs- und Rückzugspunkt der Kritik inhaltlich nicht festgelegt, sondern beweglich, er verändert sich – auch als Ergebnis der jeweiligen empirischen Analysen – beständig. Als Grundmotiv der migrationspädagogischen Kritik kann hierbei das Aufzeigen dessen bestimmt werden, was Menschen in formellen und informellen Bildungskontexten im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren und würdevolleren Existenz behindert, degradiert und entmündigt.

Einer vom Motiv der Kritik mobilisierten Migrationspädagogik geht es *erstens* um die Analyse migrationsgesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen, jener Strukturen, die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindern, ihre Würde einschränken und sie entmündigen, und *zweitens* richtet sich kritische Migrationsforschung auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse unter Bedingungen dieser Strukturen. Im Sinne eines postorthodoxen Kritikverständnisses kann aber das, was hier „freiere Existenz“, „Verhinderung“, „Würde“ und „Entmündigung“ heißt, nicht endgültig festgelegt werden, sondern bedarf der fortwährenden begrifflichen Vergewisserung und empirischen Auseinandersetzung. *Das Maß der Kritik steht in der Migrationspädagogik nicht außer Frage*. Wenn wir daran

interessiert sind, die machtvolle Beschneidung von Handlungsräumen sowie (Selbst-) Transformationsmöglichkeiten zum Thema zu machen, dann können wir nicht auf eine Idee von Verhinderung, Einschränkung und Begrenzung, auch Widerstand verzichten; ebenso wenig wie auf ein Verständnis dieser Verhältnisse als differentiell ermöglichende und verhindernde Verhältnisse. Dass wir es hierbei empirisch mit vielfältigen und sich flexibel verknüpfenden, kontextspezifisch neue Konstellationen schaffenden, sich entkoppelnden und wieder verknüpfenden „Linien der Verhinderung/Ermöglichung“ zu tun haben, die einfache Analysen, Veränderungsvorschläge oder gar Parteinahmen erschweren, sollte nicht davon abhalten, die grundsätzliche Gegebenheit der Wirklichkeit ungleicher Verhältnisse der Verhinderung/Ermöglichung zum Thema zu machen. Und wir können auch nicht das Motiv aufgeben, für Verhältnisse durch Analysen einzutreten, in denen Menschen ihr Leben auf „würdigere“ und „freiere“ Art verbringen – wobei die Vorstellung, was dies heißt, notwendig offen zu halten und in einem Projekt fortwährender Revision immer wieder zu öffnen ist. *Drittens* zielt Migrationspädagogik neben und in der Analyse von Herrschaftsstrukturen, Subjektivierungsweisen und Bildungsphänomenen auch auf die Untersuchung von Möglichkeiten und Formen der Verschiebung und Veränderung von Zugehörigkeitsordnungen und Herrschaftsstrukturen, auch des widerständigen Einwands gegen sie und in ihnen. Die Herrschaftsverhältnisse sind weder strikt determinierend noch notwendig, sie weisen Handlungs- und Spielräume auf und sind kontingent. An der Untersuchung dieser Räume und Optionen der Kontingenz ist Migrationspädagogik in besonderer Weise interessiert, kommen doch hier Alternativen in den Blick, die der Komparativform des „Freieren“, des „Würdigeren“ entsprechen.

Wenn mit Hilfe reflexiver Ansätze „Normalitäten“ (Ordnungen) in jener weiter oben markierten kritischen Perspektive erschlossen werden sollen, so ist damit zwar nicht notwendig eine methodologische Entscheidung für ein qualitativ-interpretatives Vorgehen impliziert. Die angesprochene reflexive Haltung wird jedoch durch das wissenschaftstheoretische Grundverständnis qualitativer Forschung bereits nahe gelegt, das mit Wilson (1979) als interpretatives Paradigma bezeichnet werden kann (vgl. genauer Mecheril & Rose, 2012). Eine forschungspraktische Möglichkeit, mit der Problematik von kulturalisierenden und ethnizierenden Zuschreibungen umzugehen, besteht darin, Kulturalisierungen im Rahmen von Migrationsforschung nicht länger forschungspraktisch zu reproduzieren (vgl. die frühe Kritik: Bukow & Llayora, 1988), sondern vielmehr ethnizierende oder kulturalisierende Praxen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen.

Studien, die auf die situierte Erzeugung der „ethnisch-kulturell“ Anderen aufmerksam machen, nutzen hierbei häufig ethnographische Zugänge. Der spezifisch ethnographische „Erkenntnisstil“ (Hirschauer & Amann, 1997) ist auf den ersten Blick einer Art methodischen Naivität verpflichtet. Er kann als

entdeckender Erkenntnisstil charakterisiert werden, weil er seinen Ausgang an einer „‘unmethodischen’ Ausgangsfrage“ nimmt, wie sie C. Geertz (1983), bündig formuliert hat: „What the hell is going on here?“, wobei das „here“ ein formeller oder informeller Bildungsort sein kann. Eine „Ethnographie der eigenen Kultur“ – wie S. Hirschauer und K. Amann sie vorschlagen – richtet ihren Blick folglich auf Selbstverständliches und Gewöhnliches, auf die „normalen“ alltäglichen Abläufe und Interaktionsroutinen, eine *anthropology at home*. Ein solches Vorgehen, bei dem bislang weitgehend Vertrautes und Selbstverständliches einer wissenschaftlichen Betrachtung zugeführt werden soll, setzt allerdings voraus, die zu betrachtenden Phänomene erst methodisch auf Distanz zu bringen, sie gewissermaßen zu „befremden“ (vgl. Hirschauer & Amann, 1997). Vor diesem Hintergrund zielt ethnographische Forschung weniger auf Erklärungen oder das Verständnis der betrachteten Phänomene ab, sondern vielmehr auf ihre Explikation, ihre begriffliche Entfaltung.

5. Reflexivität und ein anderes Sehen als Anwendungsperspektive

Qualitative Migrationsforschung zielt unter anderem darauf, in empirischer Einstellung soziale Herstellungsprozesse zu rekonstruieren, in denen beispielsweise Jugendliche durch pädagogische Blickweisen und in einem pädagogischen Setting zu „Anderen“ werden. Sie geben kontextrelative Antworten darauf, in welcher Weise Lehrkräfte in einzelnen Situationen auf Differenzkategorien wie „Ausländer“ ex- oder implizit Bezug nehmen und welche Effekte dieser Rückgriff, diese Betrachtungs- und Anspracheform für die unter dieser Kategorie gefassten, sozusagen dingfest gemachten Jugendlichen hat. Wenn man sich die Frage stellt, welche Bedeutung qualitative Migrationsforschungsansätze für erziehungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln besitzt, dann verweisen diese Ansätze die pädagogische Praxis zunächst darauf, dass es sinnvoll ist, wenn diese Praxis den Blick auf sich selbst pflegt und sich selbst stärker zum Gegenstand der Reflexion und auch der Kritik macht. Eine der größten Herausforderungen für die von gesamtgesellschaftlich dominanten Normalitätssetzungen geprägte pädagogische Praxis scheint vor allem darin zu liegen, die eigenen Annahmen (in den Köpfen der Professionellen und dem Selbstverständnis der Institutionen) von der – meist „kulturell“ interpretierten – „Andersheit“ einzelner Schülerinnen und Schüler immer wieder reflexiv einzuholen und zu überprüfen.

Da, wo es der – von wem auch immer („Fremden“, „Nicht-Fremden“, Migranten“, „Nicht-Ausländerinnen“ etc.) ausgeführten – pädagogischen Arbeit in einer Migrationsgesellschaft gelingt, den durch das (auch eigene) Handeln eingebrachten und dieses Handeln vorgängig strukturierenden Unterscheidungen, die zu Grunde liegenden kulturellen Muster zu erkennen und auf ihre Angemessenheit zu befragen und zu befremden, da gewinnt sie eine komplexe Stärke, die den komplizierten sozialen Verhältnissen, auf die sie bezogen ist, entspricht.

Es wäre nicht angemessen davon auszugehen, dass diese vielleicht als „ethnographischer Habitus“ kennzeichnende Einstellung einer (selbst-)reflexiven Pädagogik unter gesellschaftlichen Bedingungen vielfältiger Differenzlinien, „unwissend“ oder „unvoreingenommen“ wäre und lediglich das auffände, was sich in dem Feld der Beobachtung ereignet. Beobachtungen nehmen immer von einem bestimmten Standpunkt aus etwas in Augenschein. In Beobachtungen und die sich anschließenden Beschreibungen fließen immer Wissensbestände und Interessen, Präferenzen und Annahmen ein. Ohne diese wäre das Beobachten auch nicht möglich, weil wir gar nicht wüssten, was wir beobachten wollen/sollen. Somit kann es beim Beobachten sozialer Situationen nicht um eine rigoros verstandene „Vorbehaltlosigkeit“ gehen. Es geht vielmehr darum, das in den Prozess der Beobachtung einfließende Hintergrund- oder Kontextwissen im Prozess der Auffindung und Erfindung von Einsichten fruchtbar werden zu lassen. Für Bildungs- und Erziehungsprozesse kann dieses Wissen beispielsweise in all dem bestehen, was der Beobachter oder die Beobachterin alltags- und wissenschaftsweltlich über pädagogische Professionalität, über die Lebenslage bestimmter Personengruppen oder über Abläufe in Organisationen weiß. Auch das Wissen darüber kann bedeutsam sein, welche machtvolle Wirkung von pädagogisch relevanten und gebräuchlichen Begriffen wie „Sprachdefizit“, oder „Identitätsproblem“ ausgeht und wie pädagogische Unterscheidungen (etwa zwischen „Migrationsbiographien“ und „Nicht-Migrationsbiographien“, „Migranten“ und „Nicht-Migrantinnen“) auf die Selbstverständnisse von in pädagogischen Feldern situierten Akteuren Einfluss nehmen.

Die Entwicklung des Vermögens zur (selbst-)kritischen Reflexion machtvoller Unterscheidungsschemata, in denen zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterschieden wird, ist von zentraler Bedeutung für migrationspädagogisch informierte Professionalität. Ziel und Anspruch dieser Reflexion ist eine Verschiebung, eine Vervielfältigung und Aufweichung der den vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen zugrunde liegenden Schemata. Zwar geht es unter der migrationspädagogischen Perspektive auch darum, sich für Strukturen einzusetzen, in denen der und die Einzelne als biographisch einzigartiges Handlungssubjekt erkannt und anerkannt wird, so dass freiere und würdevollere Formen des Lebens möglich werden; zugleich geht es aber auch um einen skeptischen und schwächenden Bezug auf identitätsbestätigende Praxen der Anerkennung.

Literatur

- Althusser, L. (1973). *Marxismus und Ideologie. Probleme der Marx-Interpretation*. Berlin: VSA.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (7. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dahrendorf, R. (1994). Das Zerbrechen der Ligaturen und die Utopie der Weltbürgerschaft. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 421-436). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1984) Das Subjekt und die Macht. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 241-261). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gogolin, I. (2004). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ein Beispiel für einen Reformansatz. In Y. Karakasoglu & J. Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klafki, W. (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-Ch. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2008). Der Begriff der Zugehörigkeit als migrationspädagogischer Bezugspunkt. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 78-88). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *BACHELOR / MASTER: Migrationspädagogik*. Beltz: Weinheim.
- Mecheril, P. & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung: Standortbestimmungen zwischen Reflexion, (Selbst-) Kritik und Politik. In F. Ackermann, Th. Ley, C. Machold, & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 115-134). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, S. Arens, C. Melter, E. Romaner, & O. Thomas-Olalde (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Band I: Konturen eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Meißner, H. (2010). *Jenseits des autonomen Subjekts*. Bielefeld: transcript.
- Mollenhauer, K. (1998). Bildung, ästhetische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. I* (S. 222-229). Reinbek: Rowohlt.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/ Basel: Beltz.

Wagner, P: (2006). Die Soziologie der Moderne und die Frage nach dem Subjekt. In H: Keupp/ J: Hohl (Hrsg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne* (S. 165-185). Bielefeld: Transcript.