

„Zur Optimierung der *Anderen*“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung

ALISHA M. B. HEINEMANN & LISA VOGT

Abstract

Am Beispiel des pädagogischen Feldes der beruflichen Bildung, das Erwachsene und Jugendliche adressiert, gehen wir den Diskursen nach, die eine differenzielle Inklusion auf der Folie einer kapitalistischen Marktlogik legitimieren und untersuchen, welche Rolle Veränderungszuschreibungen (Othering) sowie Optimierungsadressierungen hier spielen. Dazu gehen wir zunächst darauf ein, wie ‚Andere‘ in unserer Gesellschaft konstruiert werden, referieren dann auf den Optimierungsdiskurs und skizzieren anschließend das Konzept der differenziellen Inklusion am Beispiel der Ein- und Ausschlusslinie ‚Berufssprache Deutsch‘. Wir schließen mit einem Appell an pädagogisch Verantwortliche, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu Othering- und Optimierungsdiskursen zu setzen, um sich dem Ideal von Bildungsgerechtigkeit zumindest ein kleines Stück weiter anzunähern.

Keywords: Ausbildung; Migration; Inklusion; Berufssprache Deutsch; Optimierungsdiskurs

Abstract

Using the example of the pedagogical field of vocational training, which addresses adults and adolescents, we investigate the discourses that legitimize differential inclusion on the basis of capitalist market logic and examine the role played here by the attribution of change (othering) and addresses of optimization. To this end, we first address how ‘others’ are constructed in our society, then refer to the discourse of optimization, and finally outline the concept of differential inclusion using the example of the inclusion and exclusion line ‘professional German language’. We conclude with an appeal to pedagogically responsible persons to enter into a critical-reflexive relationship with othering and optimization discourses in order to come at least a little closer to the ideal of educational justice.

Keywords: apprenticeship; migration; inclusion; professional language German; optimization discourse

Einleitung

Spätestens seit der neoliberalen Wende in den 80ern und aktuell sichtbarer denn je durch Selbstoptimierungs-Apps wie Instagram, Snapchat, Facebook etc. geht es vor allem um eines – die Zelebrierung des Individuellen und die Verschiebung der Verantwortung hin zu dem*der Einzelnen für ihr*sein individuelles Glück. Sei es das Einkommen, das Aussehen, die Fitness, der Ausbildungsplatz, Erfolg im Beruf – für alles, scheint das Individuum ausschließlich selbst verantwortlich zu sein (Bröckling, 2013). Indem es ohne Unterlass am eigenen Selbst ‚arbeitet‘ folgt es dem Versprechen schier unerschöpfbarer Gestaltungsmöglichkeiten. Doch, wie Mayer/Thompson (2013) treffend feststellen: „Über die ‚Arbeit am Selbst‘ erschließen sich [...] nicht nur immer wieder neue Möglichkeiten zu *sein*; vielmehr realisiert diese Arbeit das Selbst als radikal gestaltbares, *als* Versprechen, Unsicherheit und Zumutung: Sie situiert es in einer Differenz zu sich, in der Aufforderung seiner Steigerung und Überschreitung (2013, S.8 Hervor. i. O.).“ Damit steckt im Diskurs der Selbstoptimierung eine doppelte Botschaft: Erstens wird ‚verlangt‘ das Beste aus sich zu machen und zugleich wird ‚gesetzt‘, dass dies jeder*m möglich sei, wenn sie*er nur motiviert genug sei. „Das bedeutet, dass dem Individuum zu verstehen gegeben wird, dass es allein auf sich selbst und seine Kraft angewiesen sei und bei einem Scheitern selbst Schuld habe“ (Felden, 2020, S. 4).

Die Vorstellung, dass jede*r Einzelne alles erreichen kann, wenn sie*er sich nur genug anstrengen würde, impliziert folglich, dass die Verantwortung für fehlende Möglichkeiten und ein potentiell Scheitern, das Glücksversprechen einzulösen, nicht beim Staat und seinen (pädagogischen) Institutionen liegt, sondern bei den einzelnen Individuen und ihrer mangelnden Kraftanstrengung. Auch die Verantwortung für ein Erreichen von bildungspolitischen Idealen wie *Bildungsgerechtigkeit* wird in diesem Zugriff nicht in erster Linie bei Institutionen und den professionell ausgebildeten, pädagogischen Fachkräften verortet, sondern bei den lernenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich nur genug motivieren müssten. Der ‚Optimierungsdiskurs‘ im neoliberalen Sinne trifft somit vor allem diejenigen, die über wenig bis keine Kapitalien und Ressourcen verfügen, die es ihnen möglich machen, die fehlende gesellschaftliche und institutionelle Unterstützung auszugleichen. Auch schon lange vor der – wie ein Katalysator wirkenden – Covid19-Pandemie wurde von verschiedensten Seiten darauf hingewiesen, wie sehr eine solche Perspektive, die die Institutionen aus der Verantwortung entlässt, zu einer Verstärkung und nicht zu einem Abbau von Ungleichheiten führt (Stojanov, 2010; vgl. etwa Mecheril & Vorrink, 2017; Vester, 2013). Obwohl diese Tatsache nun im Jahr 2021 keinen Neuigkeitswert hat und schon viele Veränderungen innerhalb des Bildungssystems angestoßen wurden, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen, halten sich die Ungleichheitsverhältnisse seit Jahrzehnten konsequent aufrecht. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, der im vorliegenden Beitrag in den Blick genommen wird. So haben etwa nicht studienberechtigte Schulabgänger*innen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund auch bei gleicher sozialer Herkunft, gleichen schulischen

Voraussetzungen und gleichen ausbildungsrelevanten Merkmalen, schlechtere Chancen in eine Ausbildung einzumünden als diejenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Beicht & Walden, 2018; Granato, 2013, S. 137).

Doch wie kann es sein, dass Ungleichheitsverhältnisse trotz immer wieder neu vorgenommener Änderungen weiter andauern? Hegemoniale Strukturen sind bekanntermaßen in permanenter Bewegung, um sich auf die jeweils neuen gesellschaftlichen Ausgangslagen einzustellen, immer mit dem Ziel, die Privilegien der dominanten Gruppe zu sichern. Dazu ist – mit Gramsci argumentiert – die dominante gesellschaftliche Gruppe darauf angewiesen, dass es einen ausreichend großen Konsens, eine Zustimmung zu ihrer Führungsposition gibt. Ihre Dominanz äußert sich somit auf zweierlei Weise, als ‚Herrschaft‘ und als ‚intellektuelle und moralische Führung‘ (Gramsci, 2012, Band 8 1947). Eine solche intellektuelle und moralische Führung wiederum wird durch wirkmächtige Diskurse hergestellt, die sich im Laufe der Zeit flexibel anpassen und verändern können. Es bleibt somit interessant, immer wieder neu genau hinzuschauen und nach der Praxis der jeweils aktuellen Legitimationsdiskurse zu fragen, um sie dadurch hinter- und befragbar zu machen.

Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns der Untersuchung solcher Legitimationsdiskurse, die aktuell in Bildungsinstitutionen zu einer Perpetuierung von Ungleichheitsverhältnissen führen, in drei Schritten an und fokussieren dabei auf den Kontext der beruflichen Bildung, der in erster Linie (junge) Erwachsene, aber auch Jugendliche anspricht. Ziel ist es, jenen Diskursen nachzugehen, welche die differenzielle Inklusion auf der Folie einer kapitalistischen Marktlogik legitimieren.

Dazu gehen wir erstens (1.) kurz theoretisierend auf den ‚*Otherringdiskurs*‘ ein. Das Konzept des Othering beschreibt wie durch stereotype Repräsentationen, Attribuierungen und Essentialisierungen Menschen als ‚Migrationsandere‘ markiert, abgewertet und in der Konsequenz benachteiligt werden (Said, 2009/1978; Hall, 2012/1992b). Der zweite Diskurs, von uns angelehnt an die Ausführungen Bröcklings (2013) als ‚*Optimierungsdiskurs*‘ bezeichnet, impliziert die Adressierung an Jugendliche und Erwachsene, sich aktiv auch und vor allem im Rahmen pädagogischer Prozesse einem ‚Ideal‘ anzupassen und darin immer weiter zu ‚optimieren‘. In diesem Diskurs wird ein zentrales Moment pädagogischer Professionalität überlagert, da nicht der Bildungserfolg der Schüler*innen im Zentrum pädagogischer Bemühungen steht, sondern die Anpassung der Schüler*innen an die Optimierungsanforderungen. In einer Zusammenführung dieser beiden Diskurse, wird zweitens (2.) gezeigt, inwiefern diese in der Folge tatsächlich zu einer Fortführung von Ungleichheitsverhältnissen führen, indem sie einer differenziellen Inklusion (Mezzadra & Neilson, 2010) dienen. Argumentativ nachvollzogen wird dies am Beispiel der Optimierungsanforderung in Bezug auf die „Sprachkompetenz im Deutschen“, die an Auszubildende und Berufsschüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gestellt werden, wobei hier insbesondere Kompetenzen in der ‚Berufssprache Deutsch‘ (Roche & Terrasi-Haufe, 2019) gemeint sind. Wir schließen drittens (3.) mit einem Fazit sowie einem Appell an pädagogisch Verantwortliche, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu den dominanten Ver- und Abwertungsdiskursen zu setzen, um sich dem Ideal

von Bildungsgerechtigkeit zumindest ein kleines Stück weiter anzunähern (Foucault, 1992/1978; Messerschmidt, 2016).

1 Theoretische Grundlagen

Wir beginnen nun zunächst mit einer Skizzierung des Otheringdiskurses, wobei wir hier insbesondere auf die diskursiven Strategien der Zivilisierungsmission, der Dämonisierung sowie der Exotisierung eingehen werden. Anschließend zeigen wir die Verwobenheit des rassistischen Otheringdiskurses mit dem neoliberalen Optimierungsdiskurs auf und vollziehen die Auswirkungen auf den Bildungsbereich am Beispiel der beruflichen Bildung nach.

1.1 Othering – oder die Konstruktion des*der *Anderen*

Zur Konstruktion des*der *Anderen* liegen bereits zahlreiche Arbeiten vor, wobei Saids Text zur Konstruktion des *Orients* (2009/1978) sowie Halls daran anschließende Ausführungen zur Konstruktion des ‚Westens‘ in Abgrenzung zum sogenannten ‚Rest‘ der Welt (2012/1992a), noch immer als Schlüsseltexte in diesem Kontext gelten. Da diese Überlegungen im Kontext der Erwachsenenbildung und Beruflichen Bildung bisher jedoch noch wenig Eingang gefunden haben, möchten wir die wichtigsten Diskursstrategien, die zur Konstruktion der *Anderen* führen, hier zu Beginn unseres Beitrags nochmal – notwendig verkürzt – zusammenfassen.

Wenn wir folgend von der Konstruktion des*der *Anderen* sprechen, meinen wir das Phänomen, dass über die diskursive Markierung bestimmter willkürlich gesetzter Linien, die gegenwärtig so diffuse Kategorien wie beispielsweise ‚Hautfarbe‘, ‚Sprache‘, ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ umfassen, bestimmte Subjekte als selbstverständlich ‚zugehörig‘ zu einem nationalen *Wir* und andere als ‚nicht-zugehörig‘, als Nicht-*Wir*, adressiert werden. Said, Hall u. a. konnten mit ihren umfangreichen Analysen kolonialer Texte (Literatur, Reiseberichte, wissenschaftliche Publikationen etc.) zeigen, wie sich während der Kolonialzeit und mit der Gründung der Nationalstaaten, die Konstruktion der ‚*Anderen*‘ anhand der genannten Merkmale als allgemein akzeptierter gesellschaftlicher Diskurs herausbildete. Da die Zugehörigkeit zu einer Nation, also die Zugehörigkeit zu *imagined communities* (Anderson, 2016), keineswegs selbstverständlich war, nie selbstverständlich gewesen ist und aktuell durch das Phänomen der erstarkenden Migrationsbewegungen auch wieder stark irritiert wird, besteht die Notwendigkeit, für die Vorstellung (*Imagination*) eines gemeinsamen ‚*Wir*‘, zu definieren, wer ‚*Wir*‘ *nicht* sind. Die Konstruktion der*des *Anderen* diene und dient in dieser Logik noch immer als Referenzpunkt, um das eigene nationale ‚*Wir*‘ überhaupt konstituieren zu können. Eine solche Praxis der Referenzierung impliziert gleichzeitig, die ‚*Anderen*‘ stets als Abweichung von einer durch das ‚*Wir*‘ gesetzten Norm zu definieren (vgl. Hall, 2012/1992a, S. 139), wobei die damit einhergehenden Vorstellungen und Repräsentationen, den*die ‚*Anderen*‘ als ‚minderwertig‘ im Vergleich zum eigenen ‚*Wir*‘ herstellen. Die Diskurse, die diese Markierungen, Vorstellungen und

Definition erzeugen, werden maßgeblich auch durch wissenschaftliche Diskurse mitbestimmt und sie finden von dort beispielweise auch den Weg in das pädagogische Denken von Lehrkräften. So spielte sowohl in der Kolonialzeit als auch gegenwärtig die Akademie als legitimierter Ort der Wissensproduktion eine zentrale Rolle. Mit Hilfe der Wissenschaft wurden und werden die ‚Anderen‘ des Westens katalogisiert, kategorisiert und vermessen, machtvolle positive und negative Gefühle erzeugt (vgl. Hall, 2012/1992a, S. 139) und dabei die Geschichten und Stimmen derjenigen, die das Objekt dieser ‚Untersuchungen‘ waren und sind, überschrieben und zum Schweigen gebracht. Said konkretisiert: „Ethnologie und Ethnographie wurden zu einer Methode, die Bewohner[*innen] innerhalb der Regeln der europäischen Anthropologie neu zu definieren (ebd., S. 28).

Die mit der ‚Wissensproduktion‘ einhergehenden Diskurse des Veranderns/des Othering sind komplex und vielschichtig und geprägt von Zuschreibungen, die u. a. die Vorstellung eines *Zivilisationsrückstandes* und eine *Dämonisierung* sowie einen verzerrenden *Exotismus* implizieren.

So wurde die Kolonialisierung unter anderem damit begründet, dass die in den Kolonien lebenden Menschen, einer *Zivilisierung* bedürften, um sich dem Ideal des aufgeklärt-rationalen Westens annähern zu können (vgl. zum Stichwort: Zivilisierungsmission (Spivak, 1994)). Ein Diskurs, der bis heute noch wirkmächtig ist, und sich im deutschen Bildungssystem beispielsweise in den sogenannten ‚Integrationskursen‘ materialisiert, in denen nicht nur *die* deutsche Sprache, sondern vor allem ‚deutsche Gepflogenheiten und Werte‘ vermittelt werden sollen (vgl. weiterführend Heinemann, 2018a; Heinemann, 2018b). Bei der Vermittlung der hegemonialen Form der deutschen Sprache geht zudem mit der Setzung eines bestimmten ‚erstsprachlichen Standards‘ eine neo-linguizistische Abwertung aller anderen Variationen der deutschen Sprache (mit Akzent, Dialekt, Ethnolekt u. a.) einher. Das Sprechen dieses Standards wird als – für viele unmöglich zu erfüllender – Teil der Zivilisierungs-/Integrationsanforderung an die Migrationsanderen gesetzt und bei einer Nicht-Erfüllung zur Legitimation von Ausschlüssen genutzt (Dirim, 2010; Chow, 2014).

Genauso gegenwärtig wie die Zivilisierungsmission ist die Vorstellung von homogenen, bedrohlichen Massen, die das ‚reine‘ Europa bedrohen, vor denen ‚Wir‘ uns und unsere ‚Werte‘ schützen müssen (Bauman, 2017) – also eine *Dämonisierung* der Anderen (Castro Varela & Mecheril, 2016). Auch diese Imagination findet ihre Ursprünge in kolonialen Diskursen und zeigt sich heute nicht nur in der Propaganda rechts-populistischer Parteien wie der AfD. Vielmehr ist sie auch strukturell verankert, zum Beispiel im Gesetz zur „Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ (Bundestag, 01.01.2005) oder in der konsequenten Ignoranz des deutschen Nationalstaats den aktuellen Geschehnissen im Mittelmeer gegenüber. Im schulischen Kontext schlägt sich dieser Bedrohungsdiskurs beispielsweise in der Diskussion um die pejorativ als ‚Brennpunktschule‘ bezeichneten Bildungsinstitutionen nieder. In dieser werden Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen, die als Migrationsandere markiert werden, automatisiert mit einem ‚Problem‘, einer ‚Bedrohung‘

für ‚deutsche‘ nicht-markierte Schüler*innen und Lehrkräfte gleichgesetzt. Fölker/Hertel/Pfaff (2015) bemerken weiterführend: „In dieser Ausprägung der ‚Brennpunkt‘-Metapher vermengen sich dann Semantiken von Gefährdung und sozialem Verfall mit solchen der gruppenspezifischen Schuldzuweisung an die benachteiligt Lebenden selbst“ (S. 9).

Zu diesen Imaginationen einer notwendigen Zivilisierung und der permanenten Bedrohung kommt – neben anderen – auch eine Projektion der eigenen Sexualphantasien hinzu (Khakpour & Müller-Uri, 2019). Die mit dem Konstrukt des ‚Orient‘ zusammenhängenden Bilder der *Exotisierung*, der während der Kolonialzeit auch als „eine Art sexuelles Paradies, eine Wunschvorstellung, [...] dem sexuell-repressiven Verhaltenskodex Europas gegenübergestellt“ (Said, 1999, S. 27) wurde, werden heute aktualisiert, wenn zum Beispiel muslimisch gelesenen männlichen Jugendlichen und Erwachsenen eine ungezügelter (und damit bedrohliche) Sexualität unterstellt wird, während Frauen, die ein Kopftuch tragen, eine selbstbestimmte Sexualität vollständig abgesprochen wird. Zuschreibungen dieser Art werden gerade in pädagogischen Verhältnissen oft virulent und damit handlungsleitend (vgl. etwa Weber, 2003; Küçükoglu, 2019).

Negativ betroffen von diesen Zuschreibungen sind die Lernenden und Lehrenden, die aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer religiösen Symbole oder ihrer nicht-deutschen Erstsprache als nicht-westliche ‚Migrant*in‘ gelesen und adressiert werden. Aber ein Lernsetting, in dem Abwertungen und Ausgrenzungen zur alltäglichen Praxis gehören, betrifft auch alle anderen Lehrenden und Schüler*innen negativ. Nicht nur aus humanistischen, sondern auch aus pädagogischen Gründen ist eine Auseinandersetzung mit Prozessen des *Otherring* daher in jedem Fall weiterführend. Wie ein roter Faden verwoben im hier kurz skizzierten Diskurs des *Otherring* ist jeweils das ökonomische Moment der ‚Nutzbarkeit‘ der Ressourcen (Land, Rohstoffe, Arbeitskraft etc.) des*der Anderen. In seinem Extrem führt dieses bis hin zu solchen Subjekten, die für das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem keinen Nutzen haben, und – wie Bauman (2005) es ausdrückt – als ‚menschlicher Abfall‘ gelten. Um als Subjekt mit einem gesellschaftlichen Nutzen zu gelten, um nicht ‚aus dem System zu fallen‘ wird es für die einzelnen Individuen notwendig, sich (zumindest ein Stück weit) dem Optimierungsdiskurs zu unterwerfen. Auf diesen wird im Folgenden näher eingegangen.

1.2 Optimierung – oder der Gebrauch der*des Anderen

Wenn wir von Optimierungsdiskursen sprechen, meinen wir im Folgenden jene Diskurse, die Menschen im Sinne einer ‚marktorientierten Selbstführung‘ (Bröckling, 2013) mit Hilfe „unterschiedliche[r] instrumentelle[r] Strategien zur kontinuierlichen Steigerung von Parametern in der eigenen Lebensführung“ (Uhlendorf, 2018, S. 2) auffordern. Sie sind eingebettet in neoliberale Logiken und richten an Individuen die Erwartungshaltung, sich in jedem Bereich Ihres Lebens – auch unabhängig vom konkreten Arbeitsplatz – entlang der Maxime der Optimierung und effizienten Selbstverwaltung auszurichten. Diese Forderungen sind verwobenen mit einer zumindest scheinbar meritokratisch organisierten Gesellschaft und verschiedenen Nützlichkeits-

diskursen, die mit Wertschätzung und Anerkennung verbunden sind, so dass der Optimierungsanspruch durch den*die Einzelne nur schwer zurückgewiesen werden kann.

Im Kontext dieser Diskurse unterzieht auch der Bereich der Bildung einer Veränderung, die Wendy Brown in ihrem Buch „Die schleichende Revolution“ neben weiteren Aspekten genauer in den Blick nimmt. Wissen, Denken und Ausbildung werden vor dem Hintergrund der Marktlogiken nicht dafür geschätzt, dass Bürger*innen durch Bildung befähigt werden auf der Basis verschiedener Lebensentwürfe und -realitäten unterschiedliche Möglichkeiten für ein gemeinsames, demokratisches Zusammenleben zu entwerfen. Vielmehr wird Bildung aufgrund ihres Beitrags zur Kapitalwertsteigerung begehrt (vgl. Brown, 2015, S. 212). Unter der Prämisse ‚fordern und fördern‘ wird die Verantwortung für Lern- und Bildungserfolge dabei maßgeblich in die Hände der Individuen gelegt. Problematisch ist dies nicht nur deshalb, weil nicht alle Individuen gleichermaßen über Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, um diesem Wettbewerb standzuhalten. Es zeigt sich vielmehr, dass eine neoliberale Rationalität im Bildungswesen (und auch in anderen Bereichen des Sozialen) Dynamiken Vorschub leistet, die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse re-produzieren und stabilisieren. Dies kann beispielhaft an jenen Nützlichkeitsdiskursen nachvollzogen werden, die im Zusammenhang mit Migrationsanderen virulent werden. So sind diese entweder im Kontext von ökonomischem Marktwert bzw. wirtschaftlichem Potenzial verortet und wecken die Sehnsucht nach fehlenden Fachkräften und den ‚besten internationalen Köpfen‘, die dann, wenn sie sich anpassen und maximal unauffällig verhalten, gern als Teil der Gesellschaft akzeptiert werden oder sie zeichnen ein religiös sowie natio-ethno-kulturell aufgeladenes Bild, das Menschen mit Migrationsgeschichte als bildungsferne und integrationsunwillige Nutznießer*innen des Wohlfahrtsstaates darstellt (vgl. Kollender, 2020, 305 f). Letzteren werden dann verwoben mit den oben ausgeführten rassistischen Otheringdiskursen, die aus den Optimierungsdiskursen entstehenden Anforderungen im vollen Umfang als Argumentationslogik für einen Ein- bzw. Ausschluss von Ressourcen und Möglichkeiten entgegengebracht. Denn neoliberale Imperative mit rassistischen Logiken zeigen sich immer dann, wenn Eigenschaften wie Aktivität, Leistungsbereitschaft oder Produktivität als besonders stark oder besonders gering ausgeprägt markiert und zugleich als eine Art ‚natürliche Eigenschaft‘ von als Migrant*innen gelesenen Menschen konstruiert werden (vgl. ebd.). In ihrer rassismustheoretischen Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland kann Veronika Kourabas zeigen, dass diese ‚Nützlichkeitsdiskurse‘, die Frage danach wie Andere ‚gebraucht‘ werden, und damit verbundene Zuschreibungen von Leistungsbereitschaft und Leistungserwartung, nicht nur in der Kolonialzeit ihre Ursprünge finden. Vielmehr wurden sie für den deutschen Kontext von Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er in gesellschaftlichen Migrationsdiskursen aktualisiert und neu verankert (Kourabas, 2021). Dazu zeichnet Kourabas den zunächst als temporär verstandenen „Einschluss von ‚Gastarbeiter_innen‘ als eine von Rassismus und Überlegenheitsfantasien durchwobene und überlagerte Vorstellung der Vereinnahmung, die untrennbar mit einem Beziehungs-

verhältnis zu migrantischen Anderen verbunden ist, das diese als ungleiche Subjekte begreift“ (Kourabas, 2021, S. 19).

Diese mit inferiorisierenden Zuschreibungen, In-Besitznahmen und Vereinnahmungen einhergehenden ‚Einschlüsse‘, die mit jenen Optimierungsdiskursen einhergehen, welche Migrationsandere betreffen, sind insbesondere im Bildungsbereich folgenreich für die betroffenen Individuen. Nämlich dann, wenn Ein- und Ausschlüsse im Kontext von (Aus-)Bildung entlang dieser Verwobenheit neoliberaler Rationalität und rassistischer Zuschreibungen legitimiert werden, etwa wenn andere Erstsprachen als Deutsch von Betrieben vorrangig dann als Ressource betrachtet werden, wenn daraus ein betriebswirtschaftlicher Vorteil erwächst, beispielsweise durch die Möglichkeit, Kundschaft mit gleicher Erstsprache zu erreichen (vgl. Scherr, Janz & Müller, 2015, S. 127). Zudem erschwert der Rekurs auf die Selbstverantwortung für (Aus-)Bildungserfolge die Entwicklung widerständiger Positionen und aktiven Gegenverhaltens gegen neoliberalen Rassismus, da Institutionen sich unkompliziert aus ihrer pädagogischen Verantwortung ziehen können (vgl. Kollender, 2020, 315 f). Sie können ohne Erklärungsnot auf die herrschenden Optimierungsdiskurse zurückgreifen, die im Kontext einer scheinbar meritokratisch organisierten Leistungsgesellschaft fest verankert sind und bei mangelnden Leistungen jederzeit auf fehlende *Leistungsbereitschaft* verweisen. Auch den so adressierten Schüler*innen wird eine Gegenintervention erschwert, da es einen scheinbar ‚allgemeingültigen Konsens‘ gibt, dass wer sich anstrengt, es auch zu etwas bringen kann. Den Beitrag, den Bildungsinstitutionen und/oder Ausbildungsbetriebe selbst leisten müssten, um ihren Schüler*innen/Auszubildenden einen ‚optimierten‘ Lernraum zu bieten, ist nur ein leise zu vernehmender Teil im lauten Fordern-und-Fördern-Diskurs der rauschenden Optimierungsdiskurse.

Eine Folge der bis hierher kurz skizzierten Othering- und Optimierungsdiskurse ist die differenzielle Inklusion im und durch das Bildungssystem. Diese wird im Folgenden am Beispiel der Differenzlinie ‚Berufssprache Deutsch‘ erläutert und auf den pädagogischen Kontext übertragen werden.

2 Differenzielle Inklusion entlang der Differenzlinie: ‚Berufssprache Deutsch‘

Mit differenzieller Inklusion ist mit Bezug auf das Konzept von Mezzadra/Neilson (2010) das Phänomen gemeint, dass nicht pauschal alle als ‚Migrationsandere‘ markierten Subjekte in gleicher Weise ausgegrenzt werden, sondern anhand der Logik von ökonomischer Verwertbarkeit Ein- oder Ausgrenzung erfahren. Die Logiken der Linien, anhand derer diese Ein- und Ausgrenzungen geschehen, verändern sich, denn Wissensinhalte und -formen verändern sich abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedarfen. So verändern sich auch hegemoniale Normen der Respektabilität und Optimierungsanforderungen den ‚Anderen‘ gegenüber. Diese werden ökonomischen Bedarfen jeweils angepasst. Je höher beispielsweise der Arbeits- und Fachkräf-

tebedarf ist, je mehr Personen finden einen Weg in das System hinein. So steigen unter dem Vorzeichen des Fachkräftemangels und der zunehmenden Akademisierung die Inklusionsbemühungen um vermeintlich ‚neue Zielgruppen‘ für die duale Ausbildung, wie Geflüchtete oder als leistungsschwach markierte Schüler*innen, die vormals von Betrieben nicht als potentielle Auszubildende wahrgenommen wurden (vgl. Behrensen & Westphal, 2009, S. 51). Um mehr Eintritt zu ermöglichen, werden der Marktlogik folgend Unterstützungsstrukturen geschaffen, die es erleichtern den Optimierungsanforderungen gerecht zu werden, wie etwa die Sprachförderung im Deutschen durch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH).

Wer sich an die jeweiligen Anforderungen anpassen lässt, also die dominanten Forderungen in die Selbstführung übernimmt, beziehungsweise über die Ressourcen verfügt, um den Optimierungsanforderungen nachzukommen und sich bestimmten Spielregeln unterwirft, bekommt gesellschaftlichen Zutritt und Teilhabe gewährt. Wer sich wehrt oder aus unterschiedlichen Gründen nicht anpassen kann oder will, bleibt ‚draußen‘ beziehungsweise wird aktiv an die gesellschaftlichen Ränder ‚gedrängt‘.

Eine der zentralen Differenzlinien, anhand derer im Kontext der beruflichen Bildung Ein- und Ausschlüsse vorgenommen werden, ist die Sprachkompetenz in der ‚Berufssprache Deutsch‘. Die hohe Relevanz, die der deutschen Sprache im Zuge der beruflichen Bildung zugeschrieben wird, wird diskursiv vor allem mit dem wirtschaftlich motivierten Wunsch einer schnellen Arbeitsmarktintegration begründet, mit dem Ziel einem drohenden Fachkräftemangel und dessen möglichen Folgen entgegenzutreten (Terrasi-Haufe, Hoffmann & Sogl, 2018, S. 4). Diese Logik ist schnell eingängig, denn sie knüpft an die oben bereits ausgeführten historisch verankerten Debatten rund um die Verbindung von Migration mit ökonomischen Kriterien der Nutzbarkeit an. Im institutionellen Kontext der dualen Ausbildung bedeutet dies, dass sowohl der Lernort Schule als auch der Lernort Betrieb hohe Erwartungen an Auszubildende mit nicht deutscher Erstsprache stellen, ihren ‚Rückstand‘ aufzuholen und möglichst schnell Deutsch zu lernen. Die Orientierung liegt dabei auf einem im Kontext der Ausbildung ‚richtigen‘, also als legitim markierten Deutsch, auf das die Jugendlichen ihre Lernanstrengungen ausrichten sollen (Vogt & Heinemann, 2021 (i. E.))

Wie Baumann (2014) in ihrer Studie zu den ‚Schriftsprachkompetenzen‘ von Auszubildenden zeigen konnte, haben diese keine allgemeingültige Aussagekraft in Bezug auf die Frage, ob eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden kann. Dennoch gilt das Beherrschen der deutschen Sprache gemeinhin als Indikator für ‚Kompetenz‘, ‚(Aus)Bildungserfolg‘ und ‚Leistungsfähigkeit‘. Die Diffusität des Konzepts ‚Kompetenz in der Berufssprache Deutsch‘ macht es dabei möglich, das Argument dynamisch zu fast jedem Zeitpunkt zu nutzen, an dem jemand ein- oder abgeschlossen werden soll. Zwar geben die Berufskammern Empfehlungen bezüglich des Sprachniveaus im Deutschen bei Eintritt in die Berufsausbildung an. Sie nennen je nach Ausbildungsberuf das B1- oder das B2-Niveau als Eintrittsreferenz. Doch die meisten Lehrkräfte und Ausbilder sind gegenwärtig gar nicht dafür ausgebildet und damit in der Lage zu beurteilen, über welches Deutschniveau der* die Auszubildende

tatsächlich verfügt und wie er*sie optimal darin unterstützt werden könnte, um die Ausbildungsinhalte zu bewältigen. Durch Berufsvorbereitungsklassen und ähnliche segregierende Konzepte wird versucht, den Schüler*innen möglichst viel ‚Deutschkompetenz‘ mitzugeben. Wenn sie dann das Glück haben, in eine betriebliche Ausbildung wechseln zu können, sehen sie sich in der Berufsschule und auch im Betrieb zumeist einem standardisierten monolingual deutschen (Fach)Unterricht gegenüber, denn Fachlehrkräfte (beispielsweise für Wirtschaft, Informatik oder Technik) und Ausbilder*innen in den Betrieben werden bisher noch nicht in die Verantwortung genommen, sich im Kontext von sprachsensiblen Unterricht zu professionalisieren. Durch die eben schon erwähnte Diffusität der Idee: „Wann spricht jemand eigentlich ‚gut‘ genug welches ‚Deutsch‘ wofür?“ sind Auszubildende daher dem guten Willen ihrer Lehrkräfte und Ausbilder*innen ausgeliefert, die sich entweder weiterbilden und/oder mit Kolleg*innen zusammenschließen können, um sie adäquat zu unterstützen, oder sie über das logisch und naheliegend erscheinende Argument ‚Er*sie spricht einfach noch nicht genug Deutsch‘ von der Möglichkeit einen erfolgreichen Bildungsabschluss zu erlangen auszuschließen.

Im Rahmen der oben bereits beschriebenen rassistischen und neo-linguizistisch strukturierten Optimierungsdiskurse, die sich an Migrationsandere in der Ausbildung richten, erscheint es auch schlüssig, dass Pädagog*innen sich nicht verantwortlich für den Bildungserfolg jener Auszubildenden fühlen, die als Migrationsandere gelten und die sprachlichen Anforderungen nicht aus sich heraus zu erfüllen scheinen. Es folgen daher nicht in erster Linie Handlungsimplicationen an sich selbst als Ausbilder*in oder Lehrkraft, vielmehr wird die Verantwortung ohne weiteres Unbehagen zu den Auszubildenden verlagert. Denn während einerseits die Vorstellung über eine *Pflicht* Deutsch lernen zu müssen im hegemonialen Diskurs weit verbreitet ist (Gouma, 2020, S. 134), wird andererseits auch durch die Berufsschulen oder die Betriebe selbst kein Handlungsdruck auf Lehrkräfte und Ausbilder*innen ausgeübt und die eigene monolinguale Konstitution des Betriebs- und Schulalltags nicht in Frage gestellt (vgl. zum monolingualen Habitus etwa Gogolin, 1994). Inkludiert wird, wer sich den gestellten Optimierungsanforderungen anpassen und unterwerfen kann. Wer hingegen die dazu nötigen Ressourcen nicht aufbringen kann (oder will), ist nicht in der Lage die (meist schriftlichen) Prüfungen erfolgreich zu bewältigen, und sieht sich der Gefahr ausgesetzt, in der Folge exkludiert zu werden. Im ungünstigsten Fall führt dies zu einem Ausbildungsabbruch, der nicht mit der mangelnden Eignung und dem fehlenden Interesse am Beruf begründet ist, sondern mit der fehlenden Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte, Unterrichts- und Ausbildungseinheiten sprachsensibel zu gestalten (vgl. zu Ausbildungsabbruch/Sprache etwa Graf & Heß, 2020, S. 18). Eingeschlossen bleiben damit nur die, die es auch ohne pädagogische Unterstützung schaffen, die das ‚Glück‘ haben auf engagierte Fachlehrkräfte und Ausbilder*innen zu treffen oder die, die anderweitig auf Ressourcen zugreifen können. Ungleichheitsverhältnisse werden so perpetuiert.

3 Fazit und ein Appell an pädagogisch Verantwortliche

Im Kontext des pädagogischen Feldes der beruflichen Bildung haben wir uns der Beantwortung der Frage angenähert, welche Rolle Veränderungszuschreibungen (Said 2009/ 1978; Hall 2012/1992) und Optimierungsanforderungen (Bröckling 2013) und die damit jeweils zusammenhängenden Diskurse im Zuge der Legitimation differenzieller Inklusion einnehmen. Diese dynamischen hegemonialen Diskurse konnten als wirkmächtige Kräfte identifiziert werden, die trotz einer oberflächlichen Rhetorik von Chancengleichheit zu einer Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen führen. Dies konnten wir am Beispiel der Differenzlinie ‚Sprachkompetenz in der Berufssprache Deutsch‘ nachzeichnen und damit den Blick auf die Perpetuierung fehlender Bildungsgerechtigkeit erweitern.

Innerhalb der beschriebenen dynamischen hegemonialen Diskurse funktionieren die Zuschreibungen und Unterwerfungen jedoch nicht über die einseitige Ausübung von Macht, sondern in einer Doppelbewegung von Fremd- und Selbstführung (Foucault, 2017/1982). So zeigen sich auch in Herrschaftsverhältnissen widerständige und kritische Haltungen, mit Foucault (1992/1978) gesprochen, Momente der „Entunterwerfung“ oder „freiwillige Unknechtschaft“ (ebd., S. 15). Auch pädagogische Fachkräfte haben die Möglichkeit in die hegemonialen Diskurse zu intervenieren und sich zu ‚entunterwerfen‘.

Wir schließen daher nun mit einem Appell an pädagogisch Verantwortliche, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu den Optimierungsanforderungen zu setzen und diese vor allem im Kontext rassistischer Otheringdiskurse genau zu hinterfragen, um sich dem Ideal von Bildungsgerechtigkeit zumindest ein kleines Stück weiter anzunähern. Eine kritische Professionalisierung von betrieblichem und schulischem Ausbildungspersonal, wie auch von anderen Pädagog*innen im Bildungsbereich, kann dazu beitragen, dass diese sich der eigenen Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse und ihrer daraus resultierenden pädagogischen Verantwortung bewusstwerden (vgl. Messerschmidt, 2016). Dies bietet die Chance, das eigene pädagogische Handeln insofern zu hinterfragen und zu verändern, dass die eigene Verantwortung den Jugendlichen gegenüber, die Ausgrenzung und Diskriminierung im Feld der beruflichen Bildung erfahren, wieder in den Vordergrund rückt und nicht im Rückgriff auf rassistische Diskurse ‚wegargumentiert‘ wird.

Ansätze (rassismus)kritischer Professionalisierung bieten Ausbilder*innen die Möglichkeit zu erkennen und zu untersuchen, wie sich Machtstrukturen in pädagogischen Interaktionssituationen im Betrieb materialisieren, welche Praktiken Ungleichheitsdiskurse reproduzieren und stabilisieren und somit hegemoniale Strukturen festigen, die wiederum kritische und widerständige Perspektiven verunmöglichen (Ortner, 2019, S. 123).

Im Idealfall führt eine Auseinandersetzung mit der Verwobenheit dieser Differenz und Abwertung erzeugender Diskurse zu einer Form kritischer Professionalität, die das pädagogische Handeln der Akteur*innen in einer Art und Weise modifiziert, dass sie ihrer pädagogischen und demokratischen Verantwortung gerecht werden

und die Diskriminierung von als Migrationsandere markierten Jugendlichen und Erwachsenen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit und in der beruflichen Bildung vermindert wird. Ebenso zentral ist jedoch, dass es auch zur institutionellen und betrieblichen Aufgabe wird, gewaltvolle Strukturen zu erkennen und abzubauen sowie diskriminierende, abwertende und rassistische Logiken bei der Einstellung und Beschäftigung geflüchteter und als nicht-zugehörig markierter Menschen zu durchbrechen (vgl. Broden, 2017; Heinemann & Mecheril, 2017; Scherr et al., 2015).

Literaturverzeichnis

- Anderson, B. (2016). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, New York: Verso.
- Bauman, Z. (2005). *Verworfenen Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne* (1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Ed.
- Bauman, Z. (2017). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Baumann, K. (2014). „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“. Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Behrens, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (1. Aufl.) (S. 45–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U. & Walden, G. (2018). *Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels unter besonderer Berücksichtigung von Zuwanderungsgeneration und Schulabschlussniveau*. Abgerufen von <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9391> (14.06.2021).
- Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Broden, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–835). Wiesbaden: Springer VS.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Bundestag (01.01.2005). *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern. Zuwanderungsgesetz*.
- Castro Varela, M. d. M. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.

- Chow, R. (2014). *Not like a native speaker. On languaging as a postcolonial experience*. New York (N. Y.): Columbia University Press.
- Dirim, İ. (2010). "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–111). Münster, München [u. a.]: Waxmann.
- Felden, H. von (2020). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In H. von Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (1. Aufl.) (S. 3–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule 'im Brennpunkt' – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis Von Schule, Bildung und Urbaner Segregation* (S. 9–28). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Foucault, M. (1992 / 1978). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, M. (2017/ 1982). Subjekt und Macht. In M. Foucault & D. Defert (Hrsg.), *Analytik der Macht* (7. Aufl.) (S. 240–263). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gouma, A. (2020). „Die gleiche Sprache sprechen“ – Linguizismus und Interventionen. In A. Gouma (Hrsg.), *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft* (1. Aufl.) (S. 133–158). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Graf, J. & Heß, B. (2020). *Ausländische nicht-akademische Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt: eine Bestandsaufnahme vor dem Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes. Forschungsbericht*. Abgerufen von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67855> (14.06.2021).
- Gramsci, A. (2012). *Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe* (1996. Aufl.). Hamburg: Argument Verlag.
- Granato, M. (2013). Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule – Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds. In M. Thielen (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 119–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, S. (2012/1992a). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität* (5. Aufl.) (S. 137–179). Hamburg: Argument-Verl.
- Hall, S. (Hrsg.) (2012/1992b). *Rassismus und kulturelle Identität* (5. Aufl.). Hamburg: Argument-Verl.
- Heinemann, A. M. B. (2018a). Alles unter Kontrolle? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 41 (1), 79–92. doi:10.1007/s40955-018-0106-8.
- Heinemann, A. M. B. (2018b). The making of 'good citizens'. German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, 177–195. doi:10.1080/02660830.2018.1453115.

- Heinemann, A. M. B. & Mecheril, P. (2017). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 117–131). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Khakpour, N. & Müller-Uri, F. (2019). Ambige Sexisierungspraktiken und die Dimension der Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 63–82). Stuttgart: Springer Verlag.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: Transcript.
- Kourabas, V. (2021). *Die Anderen gebrauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ›Gastarbeit‹ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland* (1. Aufl.). Bielefeld: Transcript; transcript Verlag.
- Küçükol, D. (2019). Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 83–98). Stuttgart: Springer Verlag.
- Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Grundlegende normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 43–60). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Dogmus, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2010). Frontières et inclusion différentielle. *Rue Descartes* (67), 102–108.
- Ortner, R. (2019). „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass sich so viele Zuschreibungen mache.“. Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 115–138). Stuttgart: Springer Verlag.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2019). Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 167–169). Bielefeld: wbv.
- Said, E. W. (1999). Die Konstruktion des ‘Anderen’. In C. Burgmer (Hrsg.), *Rassismus in der Diskussion. Gespräche mit Robert Miles, Edward W. Said, Albert Memmi, Günter Grass, Wolfgang Benz, Wolfgang Wippermann, Birgit Rommelspacher, Teun A. van Dijk, Stuart Hall* (S. 27–43). Berlin: Elefanten Press.

- Said, E. W. (2009/1978). *Orientalismus* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (Hrsg.) (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman (Hrsg.), *Colonial discourse and post-colonial theory. A Reader* (S. 66–111). Columbia University Press.
- Stojanov, K. (2010). Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In P. Mecheril (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 79–90). Münster, München [u. a.]: Waxmann.
- Terrasi-Haufe, E., Hoffmann, M. & Sogl, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), 3–16.
- Uhlendorf, N. (2018). *Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vester, M. (2013). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl.) (S. 39–70). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Vogt, L. & Heinemann, A. M. B. (2021 (i. E.)). “Berufsschule ist auch nicht so wie Deutschkurs...” – Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten. *Sprache im Beruf* (1).
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske und Budrich.

Autorinnen

Prof. Dr. Alisha Heinemann ist Professorin im Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften und im Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die kritische Berufs- und Erwachsenenbildung und postkoloniale Perspektiven auf Erziehungswissenschaft.

Kontakt

ITB/Universität Bremen

Am Fallturm 1

28359 Bremen

Heinemann@uni-bremen.de

Lisa Vogt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität für Erziehungswissenschaften im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind berufliche Übergangsprozesse und die kritische Flucht- und Migrationsforschung.

Kontakt

ITB/Universität Bremen
Am Fallturm 1
28359 Bremen
l.vogt@uni-bremen.de