

TRANSNATIONAL UND MACHTKRITISCH – ÜBERLE- GUNGEN ZU ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER MI- GRATIONSFORSCHUNG IN UND ZU UNGLEICHHEITS- VERHÄLTNISSEN AN SCHULEN IN FRANKREICH UND DEUTSCHLAND

Shérine Ramez und Caroline Bossong

Universität Bremen

E-Mail: ramez@uni-bremen.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4106-5024>

Ruhr-Universität Bochum

E-Mail: caroline.bossong@ruhr-uni-bochum.de

URL: <https://www.pe.ruhr-uni-bochum.de/erziehungswissenschaft/bilsoz/team/bossong.html.de>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1616-2917>

Zitationsvorschlag:

Ramez, Shérine/Bossong, Caroline (2025): *Transnational und machtkritisch – Überlegungen zu erzie-
hungswissenschaftlicher Migrationsforschung in und zu Ungleichheitsverhältnissen an Schu-
len in Frank-
reich und Deutschland*. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsfor-
schung*, 6 (2). DOI: <https://doi.org/10.26043/GISo.2025.2.1>

Link zum Artikel:

<https://doi.org/10.26043/GISo.2025.2.1>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

TRANSNATIONAL UND MACHTKRITISCH – ÜBERLE- GUNGEN ZU ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER MI- GRATIONSFORSCHUNG IN UND ZU UNGLEICHHEITS- VERHÄLTNISSEN AN SCHULEN IN FRANKREICH UND DEUTSCHLAND

Shérine Ramez und Caroline Bossong

In diesem Beitrag gehen wir anhand von zwei laufenden Promotionsprojekten der Frage nach, wie zu migrationsgesellschaftlich relevanten Themen geforscht werden kann, ohne die damit einhergehenden Spannungsverhältnisse – gleichzeitig in und zu Ungleichheitsverhältnissen zu forschen – einseitig aufzulösen. Wir skizzieren hierfür drei method(olog)ische Zugänge und reflektieren ihr Potenzial, in ihrer Kombination einen verantwortungsvollen Umgang etwa mit dem Dilemma der Reifikation zu finden: 1. ein ethnographischer und explorativer Forschungsstil, 2. eine macht- und rassistuskritische Perspektive und 3. eine transnationale Rahmung. Darüber hinaus plädieren wir für eine stetige Reflexionspraxis, die sich idealerweise im kollegialen Austausch vollzieht.

Keywords: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Schule, Religion, Ethnographie, Machtkritik, methodischer Transnationalismus

1. EINLEITUNG: FORSCHUNG ZU MIGRA- TION*¹ – ABER WIE?

Das Thema Migration* hat Hochkonjunktur, folgt man aktuellen politischen Debatten, wie solchen im Zusammenhang mit den Wahlkampfkampagnen der Bundestagswahl im Frühjahr 2025. Jahrzehntelange Diskursverschiebungen nach rechts haben dazu geführt, dass auf politischer Ebene eine positive Bezugnahme auf Migration* kaum noch möglich scheint, wird diese doch vorrangig als Bedrohung und unter dem Vorzeichen innerer Sicherheit diskutiert (Wendekamm 2014; Arnold et al. 2025). Dies trifft nicht nur auf rechtsextreme, sondern auch auf demokratische Parteien zu. Forschung zum Thema Migration* bleibt von diesen Diskursen nicht unberührt. Dies betrifft unter anderem die Finanzierung von For-

schungsprojekten, die in der heutigen Zeit in hohem Maße kurzfristig geplant und somit von politischen Konjunkturen abhängig ist (Georgi/Wagner 2009, 24 f. s. bspw. zur Finanzierung der Projekte im Bundesprogramm „Demokratie leben“: Emundts 2025). In einer zunehmend migrationsfeindlichen politischen Atmosphäre sieht sich insbesondere die kritische Migrationsforschung vor der Herausforderung, eine hohe Qualität und Langfristigkeit aufrechtzuerhalten und gleichzeitig ihr kritisches Potenzial beizubehalten. Inhaltlich stellt sich allerdings die Frage, wie Forschung mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen umgehen kann und was sie selbst womöglich dazu beigetragen hat und beiträgt, dass das Thema Migration* derart verengt – das heißt vorwiegend negativ, als Problem bzw. Bedrohung – diskutiert wird. Wo ist Migra-

¹ Arbeiten zu Migration* beziehen sich oftmals nur auf bestimmte Migration*, weniger auf innereuropäische, innereuropäische oder privilegierte Migration* (Wimmer/Glick-Schiller 2002, 310 f.; s. hierzu auch Terhart 2024, 10). Aus diesem Grund verwenden wir in diesem Artikel den Begriff Migration* in der inklusiven

Schreibweise mit Sternchen, um darauf aufmerksam zu machen, dass wir sowohl in unserem Blick ins Feld als auch im Bemühen seiner Reflexion keine vorab identifizierende Schließung vornehmen möchten, sondern offen bleiben dafür, was das Feld uns an migrationsgesellschaftlich relevanten Inhalten anbietet.

tionsforschung (ungewollt), auch in rassistus-kritischer Absicht, wegbereitend für etwa an Rassismus anschlussfähige Unterscheidungslogiken (s. hierzu bspw. Mecheril et al. 2013; Amir-Moazami 2018)? Die Herausgeberinnen des Themenheftes fragen zurecht, wie zu den Themen „Jugend, Migration, Religion“ vor dem Hintergrund der machtvollen Othering-Prozesse (noch) geforscht werden kann. Wir halten es für wichtig, dass erziehungswissenschaftliche Forschung sich (macht-)kritisch den Themen zuwendet, die für heutige Verhältnisse prägend sind. Dies betrifft auch das Aufwachsen in einer Gesellschaft, die von ökonomischen, sozialen, politischen und rechtlichen Ungleichheitsverhältnissen geprägt ist und die Art, wie das Phänomen verhandelt wird. Welche Wege gibt es, in und über migrationsgesellschaftliche Verhältnisse(n) zu forschen, ohne bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren und rassistischen Argumentationen und Instrumentalisierungen Anschlüsse zu bieten? In dem Beitrag möchten wir uns ausgehend von zwei laufenden qualitativen Dissertationsprojekten mit der Frage beschäftigen, welche Möglichkeiten die jeweiligen methodisch-methodologischen Zugänge hierfür bieten können. Wir schlagen hier eine reflexive Vermittlung eines ethnografischen Forschungsstils mit einer macht- und rassistuskritischen Perspektive und einer transnationalen Rahmung vor.

In beiden Projekten wird aus kritischer erziehungswissenschaftlicher Perspektive an und zu Schulen in Deutschland und in Frankreich geforscht. Die Arbeit von Shérine Ramez ist in ihrem methodologischen Zugang der reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019) verpflichtet, die Arbeit von Caroline Bossong der Diskursanalyse. Die erste Arbeit fragt zunächst nach der De-/Thematisierung von Migration* seitens der Lehrkräfte im Spannungsfeld migrationsgesellschaftlicher Realität innerhalb nationalstaatlicher Ordnung. Sie findet schließlich über die Datenerhebung im Feld zu ihrem Forschungsfokus und befindet sich zurzeit in der datenbegründeten Theoriebildung. Die zweite Arbeit untersucht die (Re-)Produktion von Sicherheitsdiskursen im

Kontext von Migration* im Schulalltag und befindet sich momentan in der Feldforschungsphase.

Wir haben als Forscherinnen beide einen explorativen, ethnografischen Forschungszugang an Schulen in Deutschland und Frankreich. Das bedeutet auch, dass wir im Sinne eines integrierten Forschungsansatzes (Breidenstein et al. 2020, 38) die Methoden der teilnehmenden Beobachtung, (ethnografische) Interviews und das Sammeln von Artefakten nutzen. Während die Interviews in der Arbeit von Caroline Bossong als Ergänzung zu den Beobachtungen fungieren, nehmen sie in der Arbeit von Shérine Ramez eine größere Rolle ein. Wir schreiben diesen Artikel gemeinsam, weil wir trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf ähnliche Themen stoßen und ähnliche Erfahrungen an Schulen machen bzw. gemacht haben. Unsere Promotionsprojekte nehmen u. a. die Themen Schule, Jugend,² Migration* und Religion in den Blick. Obwohl dies nicht das anfängliche Hauptaugenmerk des jeweiligen Forschungsinteresses war, wird in beiden Projekten der Topos „Religion“ im Laufe der Arbeit immer bedeutsamer.

In dem Beitrag möchten wir uns ausgehend von unseren Dissertationen mit der Frage beschäftigen, welche Chancen und Herausforderungen die jeweiligen method(olog)ischen Zugänge besonders in ihrem Zusammenspiel für das oben skizzierte Problem bieten können. Hierfür gehen wir zunächst auf unseren ethnografischen und explorativen Forschungszugang ein (Kap. 2), führen anschließend unsere macht- und rassistuskritische Perspektive aus (Kap. 3) und richten diese vor dem Hintergrund eines transnationalen Reflexionsrahmens auf unsere Eingebundenheit in methodologischen Nationalismus und auf globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (Kap. 4). Eine abschließende Reflexion (Kap. 5) soll zu weiteren Diskussionen und kritischen Auseinandersetzungen mit den Inhalten einladen, inwiefern die vorgeschlagene Integration der drei Zugänge auch für weitere Forschungskontexte nutzbar gemacht werden kann.

² Da wir an weiterführenden Schulen forschen, ergibt sich der Bezug zu Jugend. Schule kann hierbei als Ort verstanden werden, der für Jugendliche aufgrund der

Schulpflicht und der Dauer der verbrachten Zeit einen wichtigen sozialen Bezugsrahmen darstellt (Helsper 2021).

2. METHOD(OLOG)ISCHE VORAUSSETZUNGEN: EXPLORATION UND DER ETHNOGRAPHISCHE BLICK

Wir nähern uns unseren Forschungsgegenständen mit dem Forschungsstil der Ethnographie. Dieser dient uns dazu, die Alltagskultur und die sozialen Praktiken an den jeweiligen Schulen vor dem Hintergrund der jeweiligen Fragestellung zu untersuchen. Die Ethnographie kann hinsichtlich des Problems des Otherings und der Reifizierung als ambivalent angesehen werden, blickt sie doch auf eine Geschichte zurück, die mit kolonialer Ausbeutung verknüpft ist (Kuhn/Neumann 2015, 32; Breidenstein et al. 2020, 22). Bereits in der Konstitution des Forschungsgegenstands besteht die Gefahr des Otherings: Eine bestimmte soziale Gruppe wird als vermeintlich fremd, anders oder als exotisch herausgestellt und in dieser Andersheit und Fremdheit aus einer zugehörigen Position heraus untersucht (Kuhn/Neumann 2015, 28 f.). Dies kann zu einer Essentialisierung der Merkmale der untersuchten Gruppe führen, was sich insbesondere beim Thema Migration* als folgenreiches Problem erweist (Kuhn/Neumann 2015, 31). Um einer auch ungewollten Reproduktion des Otherings *durch* die Forschung entgegenzuwirken, wird vorgeschlagen, die Konstruktion der zu untersuchenden sozialen Gruppe kritisch zu reflektieren, um sie aus der so gewonnenen Distanz in den Blick zu nehmen. Dafür nehmen wir erstens eine Blickverschiebung auf das *Wie*, also die „Herstellungsprozesse von Andersheit und im Feld vollzogene Fremd- und Selbstethnisierungen“ (Kuhn/Neumann 2015, 34), vor und integrieren zweitens eine machtkritische Reflexionspraxis auf soziale Praktiken des Unterscheidens. Die Gefahr der Reifizierung lässt sich allerdings trotz einer stetigen Reflexionspraxis von sozialen Differenzverhältnissen nicht einfach aus der Welt räumen:

Auch wenn sich die Gefahr einer Reproduktion von Differenz durch Forschung merklich abschwächt, sobald von einer Forschung über national codierte MigrantInnengruppen Abstand genommen wird, so bleibt das Reifizierungsdilemma eine konstitutive Herausforderung jeglicher Migrationsforschung – allein schon deshalb, weil auch Forschung letztlich keine sprach-

lichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb des hegemonialen Diskurses über Differenz angesiedelt wären (Diehm/Kuhn/Machold 2010, 87; auch Budde 2014). (Kuhn/Neumann 2015, 35)

Diesem Dilemma kann man zwar nicht entkommen, doch ist es uns wichtig, zu betonen, dass eine „alltagssoziologisch, ethnomethodologisch, praxeologisch und mitunter auch poststrukturalistisch“ (Kuhn/Neumann 2015, 32) inspirierte ethnographische Forschung das Potenzial hat, weniger reifizierend und essentialisierend zu wirken (s. hierzu auch Diehm et al. 2010). Zwei Schlüsselbegriffe aus unseren ethnographischen Forschungen sollen hierfür im Folgenden ausführlicher beschrieben werden: *Zuhören* und *Verfremden*. Zuhören steht für eine immer wieder bewusst eingenommene offene Haltung während der Exploration im Feld. Verfremden orientiert sich an der ethnographischen Praxis, den Blick auf das Feld von seinen Selbstverständlichkeiten zu befreien und so für Fragwürdigkeiten zu schärfen (Hirschauer/Amann 1997; Mecheril 2009; Breidenstein et al. 2020, 50).

2.1 Zuhören

Unter Zuhören verstehen wir eine Forschungshaltung, die sich mit möglichst unvoreingenommener Aufmerksamkeit dem Feld zuwendet und somit auch offen für mögliche Antworten bleibt, zu denen sich im Laufe der Forschung unvorhersehbare Fragen finden lassen (s. auch das Prinzip der Offenheit der qualitativen Sozialforschung, z. B. Flick 1995, 150). Diese orientiert sich an der von Hirschauer und Amann (1997, 20) mit folgenden Worten beschriebenen ethnographischen Haltung:

Sie läßt zu, daß Antworten gefunden werden, für deren Erforschung die zuvor in Gang gesetzte soziologische Phantasie weder irgendwelche passenden Fragen noch andere Suchstrategien sich ausdenken konnte. Die Begrenzung der relevanten Einheiten der Beobachtung und die Konstitution des ‚Feldes‘ sind erst Resultate des Forschungsprozesses.

Aus diesem Zuhören – und dem dann Gehörten – entwickeln sich im Laufe des Forschungsprozesses wechselseitig Forschungsperspektive

und Forschungsgegenstand. Es bedarf demnach eines zirkulären Prozesses, innerhalb dessen auch grundlegende Begriffe und Konzepte erneut hinterfragt und, wenn nötig, verändert werden können. Das explorative Zuhören erinnert uns daran, offen zu bleiben, auch für die eigene sich verändernde Perspektive auf das Feld und deren kritische Reflexion. Eine allzu geschlossene und festgelegte Forschungsfrage zu Beginn der Feldforschung scheint für diese Offenheit hinderlich. Dieses Zuhören ist auch ein Versuch, sowohl der Verantwortung gegenüber dem Feld gerechter zu werden und als auch derjenigen, die mit der Wissensproduktion kritischer erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung notwendigerweise einhergeht. Vom Feld induzierte Relevantsetzungen werden analytisch aufgegriffen, um eine vorab gesetzte Identifikation und Kategorisierung von Migration* betreffenden Inhalten möglichst gering zu halten. Das ist umso relevanter, je weiter sich die jeweiligen Feldlogiken voneinander entfernen. Anschaulich wird die Notwendigkeit des offenen Zuhörens, wenn man etwa bedenkt, dass ein auf migrationsgesellschaftlich relevante Praktiken gerichtetes Forschungsinteresse an Schulen in Frankreich nicht nur auf explizite Äußerungen zur Herkunft der Schüler*innen oder ihrer Eltern fokussieren kann. Im deutschen Feld ist eine explizite herkunftsbezogene Zielgruppenadressierung, etwa in offiziellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), durchaus üblich und spiegelt sich auch in institutionell legitimierten Narrativen und im *Sprechen über Migration** wider. Migration* wird hier also explizit thematisiert. Im französischen Feld hingegen wird aufgrund der nationalen Verfasstheit von Schulen, die sich an den Prinzipien der Gleichheit und der Laizität orientiert, Migration* nicht direkt thematisiert bzw. dethematisiert. Es tauchen aber Inhalte und Schlagworte auf, die als Migration* betreffende Marker gelesen werden können. Das sind, wie die Erhebung des ersten Forschungsprojektes zeigen, u. a. „Gruppenbildung“, „Isolation“, „mangelndes Laizitätsverständnis“, „die Viktimisierung von Mädchen und Frauen“ und „soziale Probleme“. Diese Marker können für weitere Datenerhebungen, aber auch zur Auswertung des Datensamples fruchtbar gemacht werden.

Das möglichst unvoreingenommene Zuhören ist auch ein Versuch, mit dem Spannungsverhältnis umzugehen, das sich aus dem Bemühen kritischer Migrationsforschung ergibt, migrationsrelevante Ungleichheitsverhältnisse lesbar und dekonstruierbar zu machen ohne sie zu (re-)produzieren (Diehm et al. 2010) oder frühzeitig identifizierend zu reduzieren. Es erlaubt uns auch jenseits eigener Vorahnungen darauf zu horchen, wie sich aus den Feldlogiken migrationsgesellschaftlich relevante Verhältnissetzungen rekonstruieren lassen.

Zuhören meint allerdings nicht, der eigenen Positioniertheit als Forschende zu entkommen und so einen voraussetzungslosen Zugang zum Feld zu phantasieren. Es ist vielmehr eine Haltung, mit der wir dem Feld begegnen möchten und an die wir uns stetig erinnern müssen. Offenheit, etwa für kollegiale Kritik, Selbstreflexion und Mut der Forschenden, auch vergewissernde Annahmen radikal in Frage zu stellen, sind dafür wesentliche Voraussetzungen.

Das Zuhören richtet sich demnach nicht nur nach außen, sondern auch nach innen. Die Ethnographie ermöglicht und erfordert es, die eigene Involviertheit zu explizieren und reflexiv als Erkenntnisressource zu nutzen. Wir verstehen dies auch explizit als Aufforderung dazu, die eigenen Affekte und Emotionen im Forschungsprozess zu reflektieren und auf ihren potenziellen Erkenntniswert hin zu befragen, und schließen damit an Arbeiten mit dem Schwerpunkt auf reflexiver Wissensproduktion an (u. a. Langer et al. 2013; Breuer et al. 2019; Guschke 2023). Was kann uns ein unangenehmes Gefühl in einer Situation im Unterricht über die Logik des Feldes sagen? Was haben Angst, Scham, Freude, Irritation oder Erleichterung damit zu tun, und inwiefern können auch sie als Indizien gelesen werden für weitere Aufmerksamkeitsrichtungen der Forschung? Was sagt uns das beklemmende Gefühl der Forschenden beim Durchgang in das Schulgebäude durch eine Art Käfig, der als Schleuse fungiert, über institutionelle Logiken und Selbstverständnisse der Schule? Und schließlich: Wo begegnet uns dieses klaustrophobische Moment während unserer Forschung vielleicht noch einmal?

2.2 Verfremdung

Ein Motiv der ethnographischen Verfremdung ist es, das im Feld Beobachtete und Gehörte, das „weitgehend Vertraute“ zu einem möglichst „frag-würdigen Gegenstand“ (Hirschauer/Amann 1997, 12) werden zu lassen. Die ersten Forschungserfahrungen im Feld zu verfremden, ermöglicht einen um einige Selbstverständlichkeiten erleichterten und somit auch für Überraschendes geöffneten Blick. Erweitert um Gedanken zu Brechts Theatertheorie, beschreibt Mecheril (2009, 184 f.) den Akt ethnographischer Verfremdungspraxis als in gewisser Weise räuberisches „(sozial)wissenschaftliches Tun“:

Es stiehlt dem Alltäglichen das, was es zum Alltäglichen macht, nicht um es zu besitzen, sondern um es zu zerstören. Der Raub alltagsweltlicher Gewissheit und Unfraglichkeit wird betrieben, um sich selbst in einen Zustand erhöhter Aufmerksamkeit, ein Staunen, eine Verwunderung zu versetzen, und das verzückende Diebesgut so zu transformieren, dass daraus ein Stück wissenschaftlicher Text wird.

Dabei besteht nach unseren Forschungserfahrungen die Möglichkeit, sich vom Feld überraschen zu lassen, sowohl in der einzelnen Situation als auch mit Blick auf die Feldphasen an mehreren Schulen, sowohl innerhalb eines Landes als auch länderübergreifend. „Hierzu ist es zumindest hilfreich, wenn nicht gar unabdingbar, in ein außerselbstverständliches Verhältnis zu dem untersuchten Zusammenhang einzutreten“ (Mecheril 2009, 184). Auf diese Weise schärfen Felderfahrungen immer wieder von neuem unsere jeweiligen Aufmerksamkeiten im nächsten Forschungskontext und führen entlang der Forschung zu Fragen, die wir dem Feld selbst erst aufgrund unserer Distanznahme zu ihm entnehmen konnten und ihm in einem nächsten Schritt in gewissem Sinne wieder zurückgeben, etwa indem wir lesbar machen, was zuvor unsichtbar schien. So konnten bspw. die Migration* betreffenden Marker aus dem französischen Feld auch für das deutsche fruchtbar gemacht werden und neue Aufmerksamkeiten und Lesbarkeiten anregen.

Das „Hineingreifen“ (Mecheril 2009, 183) in den Brecht'schen Ansatz zum epischen Theater er-

möglicht der ethnographischen Befremdungspraxis eine für unsere Arbeiten wichtige Erweiterung: „Verfremden heißt Historisieren und heißt Vorgänge als vergänglich darzustellen“ (Mecheril 2009, 185). Historisierung ist ein wesentliches Werkzeug der *Verfremdung*, um gesellschaftliche Verhältnisse kritisch nach ihrem Zustandekommen zu hinterfragen und somit als kontingente, nicht etwa als naturgegebene bzw. notwendige Zusammenhänge auszuweisen. Das steht einem Ansatz gegenüber, der soziale Phänomene „auf das Format bloß situativer und situativ hervorgebrachter Praxis reduziert“ (Mecheril 2009, 186). Mit dem kritischen Blick auf soziale Verhältnisse als Bedingungen der untersuchten Phänomene ist eine grundlegend machtkritische Perspektive angesprochen.

Datenbegründet entstehen Fragen wie: In welchen Kontexten und unter welcher Chiffre wird Migration* verhandelt? Geschieht dies explizit oder beispielsweise durch implizite Verweise auf legitimierende (nationalstaatliche) Bezugsrahmen? Für den französischen Kontext ermöglichte beispielsweise der historische Nachvollzug dessen, was seit dem Gesetz von 1905 als Laizität gefasst wird, Brüche zu rekonstruieren, die sich dem Narrativ um Laizität als notwendiges Prinzip zum Erhalt der gesellschaftlichen Freiheit widersetzen. Dies gilt insbesondere für seine aktuelle schulpraktische Anwendung, etwa als Trageverbot von als muslimisch kodierten Kleidungsstücken. Bestehende Verhältnisse zu historisieren, bedeutet also, ihr (z. T. gewaltvolles) Zustandekommen offen zu legen und sie dadurch als veränderbar lesbar zu machen.

Unsere Fragen richten sich weiter auf den Modus der Hervorbringung migrationsgesellschaftlich relevanter Verhältnisse und darauf, wie diese Verhältnisse reproduziert oder transformiert werden können. In welchen Kontexten taucht etwa Religion (überraschend) als Thema auf und welche Funktion kommt dem Topos unter welchen Bedingungen z. B. in den Äußerungen von Lehrkräften zu? Vor allem aber: Wie beziehen sich Lehrkräfte auf das Thema? Welche Kontraste und Facetten in den jeweiligen Bezugnahmen werden sichtbar? Welche Inhalte werden uns ausführlich erklärt, welche implizit als bekannt vorausgesetzt? Und schließlich: In wel-

chem Zusammenhang dazu steht unsere je eigene migrationsgesellschaftliche Positioniertheit?

Diese Gedanken zu Zuhören und Verfremden leiten unsere Forschungen sowohl in den einzelnen Forschungssituationen als auch in den kleinsten ethnographischen Einheiten sowie in der Zusammenschau unserer Daten. Damit schließt der zweite Punkt an, den wir im nächsten Kapitel anhand von Datenausschnitten veranschaulichen möchten: Mit einem kritischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresse nehmen wir eine explizit macht- und rassismuskritische Perspektive auf die Daten ein. Wir fragen danach, wie soziale Verhältnisse hervorgebracht werden und welche Bedingungen diesen Hervorbringungen zugrunde liegen.

3. EINE MACHTKRITISCHE FORSCHUNGSPERSPEKTIVE: DER BLICK AUF DIE BEDINGUNGEN DER VERHÄLTNISSE

In und über Migrations*verhältnisse(n) zu schreiben, bedeutet auch in und über hegemoniale(n) Macht- und Zugehörigkeitsverhältnisse(n) zu schreiben und bedarf einer konsequenten kritischen Reflexion dieser Verhältnisse, sowohl der beforschten als auch derjenigen der Forschung. Nationalstaatliche Verhältnissetzungen basieren auf Zugehörigkeitsverhältnissen und bringen diese Verhältnisse hervor. Dabei setzen sie die als legitim angesehenen Mitglieder einer Nation mit den als *Andere* markierten in ein Verhältnis, für das kennzeichnend ist, „dass bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert sind“ (Mecheril et al. 2013, 26). Sie sind in diesem Sinne machtvoll und produktiv (Mecheril et al. 2013, 26).

Den ersten Auswertungsergebnissen des ersten Forschungsprojektes zufolge sind Diskurse um Schule und Migration* in Frankreich stark vom Sprechen über Laizität geprägt und adressieren implizit insbesondere Menschen muslimischen Glaubens. In Deutschland wird Migration* im Kontext von Störungen etwa des Schulalltags durch als migrantisch markierte Schüler*innen thematisiert. Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse stabilisieren sich in beiden Kontexten über Differenzordnungen. Im Modus

der Eindeutigkeit gehen den migrationsgesellschaftlich relevanten nationalstaatlich hervorgebrachten Zugehörigkeitsverhältnissen Unterscheidungen auf Grundlage einer natio-ethno-kulturellen Differenzmatrix voraus. Diese Unterscheidungsfolie lässt sich aus den Daten beider Länder als Legitimationsgrundlage der (Re-)Produktion von Zugehörigkeiten rekonstruieren und scheint außer Frage zu stehen (vgl. Mecheril et al. 2013, 35).

Die Aufmerksamkeit während der Analyse der Daten richtet sich weniger auf das *Was* als auf das *Wie* dieser Verhältnissetzungen. Folglich steht nicht etwa die Frage im Fokus, *ob* Schule ein von Differenzverhältnissen getragener Ort ist, dessen nationalstaatliche Verfasstheit und pädagogische Praktiken maßgeblich dazu beitragen, bestehende Zugehörigkeitsverhältnisse aufrecht zu erhalten oder zu verändern; vielmehr wird der Blick darauf gerichtet, *wie* dies geschieht, also aufgrund welcher Bedingungen und durch die Aktivierung welcher Praktiken.

Ein Zwischenergebnis der ersten Arbeit ist die rekonstruierte Kategorie „Migration* als Störung“ aus dem Datensample. Der weitere Forschungsverlauf fokussiert die unterschiedlichen Modi der Hervorbringungen und Bezugnahmen dieser Kategorie aus den Daten. Diese werden in einer Doppelbewegung sowohl auf der Ebene institutioneller Logiken untersucht als auch auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnungen. Auf diese Weise wird der Konnex zwischen Gesellschaft und Bildung(sinstitution) aus einer machtkritischen Perspektive als Analyseebene des Sozialen für die Forschung zugänglich gemacht.

Anhand zweier Beispiele aus den Daten unsere Arbeiten soll im Folgenden veranschaulicht werden, wie aus machtkritischer Perspektive migrationsgesellschaftlich relevante Aufmerksamkeitsspuren und Migration* betreffende Marker rekonstruiert wurden, ohne vorab kategorisierende Schließungen vorzunehmen, und wie die Bedingungen der Forschung und die eigene Involviertheit in diesen bewusst reflektiert werden können.

Das erste Beispiel aus der Arbeit von Shérine Ramez zeigt u. a. wie der Topos „Religion“ aus

den Daten heraus relevant gesetzt wird. Es handelt sich um ein Interview mit einer Lehrkraft an einer zentral gelegenen Schule in Besançon. Im folgenden Zitat findet sich die Antwort der Lehrkraft (in Übersetzung der Forscherin) zur Frage: Welche Aufgabe hat die Schule für die Gesellschaft?

Die Schule dient der Gesellschaft zunächst darin, dass die Lehrkräfte weltoffene Leute herstellen, was bereits Obskurantismus [antiaufklärerische Bewegung] begrenzt. In gewisser Weise ist es, um sehr große spätere Probleme zu verhindern. Ich fühle mich viel nützlicher in diesem Sinne als z. B. die Taliban-Schule, die Leute hervorbringt, die den Koran auswendig lernen und das war's. (LK1, S1F)

Die Verknüpfung zwischen professionellem Selbstverständnis und religiös veränderten Personengruppen hat mehrere Funktionen und erweitert den Forschungsfokus um den Topos „Religion“, der im französischen Feld im Kontext von Laizität als Chiffre für als migrantisch markierte Personengruppen lesbar wird. Die „Nützlichkeit“ als Lehrkraft, als Vertreter der republikanischen Schule und als Bürger Frankreichs entfaltet sich, indem sich das professionelle Selbstverständnis als Teil einer Verteidigung konstruiert. Gleichzeitig erhält diese „Nützlichkeit“, die „sehr große spätere Probleme“ verhindern soll, eine beinahe existentielle Bedeutung innerhalb der Dramaturgie des Interviews, da kurz zuvor beklagt wurde, dass Laizität von Schüler*innen und deren Eltern häufig nicht verstanden würde:

Laizität wird nicht immer, sie wird sogar ganz schön oft nicht verstanden von den Schülern und ihren Eltern, weil als es um den Fall Samuel Paty ging, um den Vorfall in Bataclan und um den Fall Charlie Hebdo, gab es Kinder, die uns wie selbstverständlich gesagt haben: ‚Wie auch immer, sie haben den Propheten beleidigt, also mussten sie geärgert werden, da ist nichts bei.‘ (LK1, S1F)

Das Prinzip der Laizität nicht zu verstehen, wird hier unmittelbar mit der radikalisierten Form von muslimischer Religion und davon ausgehenden

Terroranschlägen sowie deren Legitimation in Zusammenhang gebracht.

An diesem Beispiel zeigt sich eindrücklich, wie im Kontext von Laizität – auch ohne den Begriff *Religion* als Forschende in das Feld hineinzutragen – religiös markierte *Veränderte* hervorgebracht werden. Beide Ausschnitte bieten Einblicke in die Verwobenheit situierter Praktiken in hegemonialen Deutungsmustern zu Migration* – sowohl auf Ebene institutioneller Logiken der Schule als auch auf der Ebene gesellschaftlicher Macht- und Zugehörigkeitsordnungen. Zu der amalgamierenden Anrufung von Race-Kategorien und „dem Islam“ bieten Geier und Mecheril (2021, 181) eine für unsere Arbeiten fruchtbare Lesart an, wonach „der Islam“ als funktionales Äquivalent zu „race“ verstanden werden kann. Das aus rassismuskritischer Sicht religiöse Othering nimmt in diesem Beispiel eine identitätsstiftende Rolle ein, stützt Narrative nationalstaatlicher Selbstvergewisserung und entwirft ein *Wir*, das zum aufgerufenen *Nicht-Wir* in ein *Bedrohungs- und Verteidigungsverhältnis* gesetzt wird.³

Das zweite Beispiel aus der Arbeit von Caroline Bossong verdeutlicht die eigene Verstrickung der Forscherin in die gesellschaftlichen Verhältnisse und Diskurse und das Problem der Reifizierung durch die Bezeichnungspraxis. In einem Beobachtungsprotokoll an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet schreibt die Ethnologin in einer ersten Version:

*Auf dem Weg zur Schule sehe ich, dass ganz viele Kinder beim Netto in der Nähe der Schule über den Parkplatz laufen. [...] Die Schüler*innen quatschen miteinander, ich verstehe die Gespräche nicht. Ich sehe, dass ganz vorne in der Menge ein Mann läuft, Mitte 30, er sieht für mich migrantisch aus, und ich denke, dass er der Lehrer ist.*

Die Beschreibung und Bezeichnung der Person als „migrantisch“ löste im kollegialen Austausch Irritation aus und führte zu Rückfragen, etwa, wann jemand „migrantisch“ aussehe und welche Bedeutung dies in der Situation habe. Der Person

³ Mecheril und Thomas-Olalde (2024, 10) bestätigen diesen Zusammenhang auch für den deutschen Forschungskontext: „Diese diskursive Hervorbringung der

‚religiösen Identität‘ von Muslimen ist auf eine konstitutive Art und Weise mit der Hervorbringung eines ‚nicht-muslimischen‘ Wir-Narrativs verbunden.“

werden durch diese Bezeichnung in machtvoller Weise Attribute zugeschrieben. Ihr Aussehen wird in einen Zusammenhang mit Migration* gebracht, was kritische Fragen von Zugehörigkeit aufwirft. Ihre Positioniertheit im sozialen Raum zu benennen, ist aus machtkritischer Perspektive allerdings notwendig, etwa wenn es um die Fragen geht, wer selbstverständlich als Lehrkraft wahrgenommen wird und wer nicht. Die Nichtbenennung dieses Aspektes kann dazu führen, wichtige Zusammenhänge zu ignorieren. Dem Dilemma der Reifizierung kann damit zwar nicht entkommen werden, die Bezeichnungspraxis wird allerdings reflektiert, kritisiert und möglicherweise reifizierungssensibler (s. Diehm et al. 2010) gestaltet. So würde die Formulierung „rassistisch diskreditierbar“ statt „migrantisch“ die Differenzkonstruktion verdeutlichen und die Differenz nicht entlang von Migration*, sondern entlang von Betroffenheit von Rassismus verschieben. Es zeigt sich daran die Produktivität machtvoller (Zugehörigkeits-)Ordnungen und Selbstverständnisse in der konkreten Forschungssituation, im Rahmen kollegialen Austausches und auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung.

Diese Beispiele sollen veranschaulichen, wie uns eine macht- und rassismuskritische Forschungsperspektive dabei unterstützen kann, auch mit forschungsinhärenten Spannungen umzugehen. Der Analysehorizont, vor dessen Hintergrund wir situierte Praktiken an Schulen und die Eingebundenheit unserer Forschung in Machtverhältnisse in den Blick nehmen, erstreckt sich auch auf globale, also nationale Grenzen überschreitende migrationsgesellschaftliche Kontexte. Die Erweiterung um eine transnationale Perspektive, ermöglicht erstens, Forschende für die Verwobenheit der eigenen Forschung in methodologischen Nationalismus zu sensibilisieren, und zweitens, situierte Praktiken auch vor dem Hintergrund globaler Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren. Im nächsten Kapitel möchten wir diesen Punkt näher ausführen.

4. EINE TRANSNATIONALE FORSCHUNGSPERSPEKTIVE ALS REFLEXIONSRAHMEN UND ANALYSEHORIZONT

Warum forschen wir an Schulen in Deutschland und in Frankreich? Das inhaltliche Interesse an einer detaillierten Betrachtung der beiden Nationalstaaten ergibt sich u. a. daraus, dass beide Länder offiziell gemeinsame Haltungen und Ziele im Hinblick auf Migration* erklären und bilaterale Verständigungen zum Thema zukünftig noch verstärken wollen, jedoch auf institutioneller Ebene der Schulen kontrastierende Positionen vertreten. Während Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) für Schulen auf nationaler Ebene Vielfalt betonen und den Förderbedarf für Integration an den zugeschriebenen Unterschieden von Migrant*innen bemessen (KMK 2006, 2007; Karakaşoğlu et al. 2011, 20), setzt Frankreich bildungspolitisch auf einen assimilatorischen Umgang. Dies drückt sich vor allem in der Aufforderung aus, über den Erwerb der französischen Sprache zu einer Identifikation mit der Nation zu gelangen (Gouvernement Français 2007). Das impliziert auf institutioneller Ebene unterschiedliche Praktiken und Selbstverständnisse im Umgang mit Migration*. Historisch unterscheidet sie ein bis heute wirksames, je eigentümliches Verhältnis zu Migration*, was auch die (post-)koloniale und (post-)nationalsozialistische Ebene umfasst. In beiden Ländern bildet das nationalstaatliche Selbstverständnis jeweils die Grundlage, von der aus Möglichkeiten und Grenzen der Migration* gedacht werden.

Bedeutet das Forschen an einzelnen Schulen in Deutschland und in Frankreich, international zu forschen bzw. einen Vergleich zwischen zwei Nationalstaaten zu fokussieren? Verfestigt die Hervorhebung nationalstaatlicher Kontexte und die Auswahl der Nationalstaaten – gestützt auf territoriale Grenzkonstruktionen sowie machtvolle Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse – nicht vielmehr nationale Grenzziehungen und verschärft so das Problem, statt es kritisch zu reflektieren? Methodologischer Nationalismus prägt seit langem die Weise, wie sozialwissenschaftliche Forschung konzipiert und durchgeführt wird (Wimmer/Glick-Schiller 2002). Dieser wird von Wimmer und Glick-Schiller (2002, 302)

wie folgt definiert: „We are designating as methodological nationalism the assumption that the nation/state/society is the natural social and political form of the modern world.“ Die Autor*innen kritisieren die Naturalisierung des Nationalstaats (s. auch Anderson 1983/2006) durch die unhinterfragte Annahme von Gesellschaften als national begrenzte Entitäten, die es in Sozialwissenschaften zu untersuchen gelte. Damit einher gehe die Vorstellung von sozialen Gruppen als Container mit klaren nationalen und kulturellen Grenzen. Insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Migration* hat dieses Container-Denken Früchte getragen. Es hat sowohl zu einer Naturalisierung des Nationalstaats beigetragen als auch Migrant*innen in ihren diskursiven Funktionen erst machtvoll hervorgebracht:

Describing immigrants as political security risks, as culturally others, as socially marginal and as an exception to the rule of territorial confinement, migration studies have faithfully mirrored the nationalist image of normal life (Wimmer/Glick-Schiller 2002, 325).

Als eine Antwort auf die Kritik am methodologischen Nationalismus wird das Konzept des Transnationalismus bzw. der Transnationalisierung in der sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft diskutiert. Dadurch wird sich zum einen erhofft, Phänomene in ihrer Transnationalität, also in ihrer nationale Grenzen überschreitenden Realität, anzuerkennen, und zum anderen angestrebt, methodologisch transnational zu arbeiten, um einem methodologischen Nationalismus entgegenzuwirken (Terhart 2024).⁴

Keßler und Szakács-Behling (2020) schlagen vor, dem „empirischen Transnationalismus“ mit einem „methodologischen Transnationalismus“ zu begegnen. So gelangen auch nationale Grenzen überschreitende soziale und politische Dimensionen in den Blick, vor deren Hintergrund die jeweiligen Ergebnisse weitere Erkenntnisse

über migrationsgesellschaftliche Verhältnissetzungen ermöglichen.

An der Idee der Transnationalisierung und ihrer Konzeptionalisierung in sozialwissenschaftlicher Forschung gab und gibt es nach wie vor auch Kritik: Die Überbetonung der Homogenität von transnationalen Communities, das Übersehen von „the internal divisions of class, gender, region and politics“ (Wimmer/Glick-Schiller 2002, 324), die vernachlässigte Relevanz des Nationalstaats und reproduzierte nationalstaatliche Grenzen durch den Fokus auf eine diese Grenze überschreitende (und dadurch auch manifestierende) Bewegung sind nur einige der Kritikpunkte. Eine Alternative sei, bereits beim Forschungsdesign die „units of comparison, reference and analysis“ (Keßler/Szakács-Behling 2020, 195) zu reflektieren und eine möglichst multiperspektivische und kollaborative ethnographische Methode zu nutzen (Keßler/Szakács-Behling 2020, 195).

Inwiefern kann diese transnationale Perspektive nun dazu beitragen, im Rahmen unserer Forschungsprojekte eine nichtdiskriminierende und weniger reifizierende Forschung zu betreiben? Zum einen kann argumentiert werden, dass der methodologische Nationalismus in sich schon zu Reifizierung führt, da Migration* und die damit verbundenen Subjekte als solche (auch) durch methodologischen Nationalismus verdinglicht, das heißt machtvoll hervorgebracht werden (s. z. B. Wimmer/Glick-Schiller 2002). Bestrebungen, methodologischen Nationalismus aufzubrechen, stellen also immer schon Versuche dar, einer Reifizierung entgegenzuwirken.

Außerdem können die damit verbundenen Analyse- und Reflexionsprozesse den Blick für weitere als die nationalstaatlichen Verstrickungen öffnen. Die nationalstaatliche Verfasstheit der Schulen prägt die Struktur und die Praktiken im Schulalltag. Gleichzeitig befinden sich die Schulen an konkreten Orten und diese sind auch durch andere als die nationalen (Bildungs-)Politiken bestimmt. Bundesländer, Regionen, Kommunen, Départements, Gemeinden, aber auch

⁴ Forschung zu transnationalen Phänomenen bzw. transnational angelegte Forschungen sind dabei nicht per se auf methodologischen Nationalismus bezogen.

die Sozialstruktur und die Geschichte eines Orts beeinflussen, wie sich der Schulalltag dort gestaltet und welches diskursive Wissen dabei aktiviert wird. Somit spielen verschiedene politische (Verwaltungs-)Ebenen eine Rolle für konkrete Praktiken an Schulen. Und schließlich werden die Schulen auch durch übernationale Aspekte geprägt, etwa durch politische und zivilgesellschaftliche Diskurse und Praktiken. Adick (2014, 234) plädiert dafür, in komparativen Studien neben der nationalstaatlichen Ebene auch Vergleichsebenen unterhalb und oberhalb der nationalen Ebene einzubeziehen.

Unterhalb der nationalstaatlichen Ebene spielt in unseren Forschungsprojekten eine Rolle, dass die Schulen sich in bestimmten Regionen innerhalb der Nationalstaaten befinden, die in Deutschland stark durch das Bundesland und in Frankreich durch die jeweilige Region und das Département geprägt sind. Es ist eines, eine Schule im Ruhrgebiet zu beforschen, jedoch etwas anderes, sich eine Schule in Bremen zum Gegenstand zu machen. Genauso, wie es etwas anderes ist, Schulen in Paris oder in Besançon zu untersuchen, mit ihren jeweiligen institutionellen Routinen, Schulkulturen und je unterschiedlichen historischen und politischen Bedingungen. Das Ruhrgebiet ist eine Region, die durch die sog. „Gastarbeiter*innen-Zeit“ und eine starke Präsenz von Gewerkschaften und Arbeiter*innenkämpfen geprägt ist, in der migrationsgesellschaftliches Zusammenleben eine andere Alltäglichkeit hat als in anderen Teilen Deutschlands. Genauso wie Paris, das als Zentrum eines zentralisierten Staats durch die (inner- und außen-) Migration* gekennzeichnet ist. Gleichzeitig herrscht zwischen Zentrum und Peripherie ein großes Gefälle, das sich auch auf die Diskurse und Praktiken an den Schulen innerhalb und außerhalb der Stadtgrenzen auswirkt.

So befindet sich eine der untersuchten Schulen in einem an Paris angrenzenden Département, das in medialen und zivilgesellschaftlichen Diskursen (sowohl in Deutschland als auch Frank-

reich) als „berüchtigtes Pariser Banlieue“ gekennzeichnet wird. Die Mitglieder der Schule sind – das fällt während der ethnographischen Beobachtung auf – besonders bemüht darum,⁵ sich dieses Stigmas zu entledigen und „trotz“ der schwierigen Lage – als von Armut und Kriminalität geprägter Stadtteil – als exzellente Bildungseinrichtung aufzutreten. Als Kontrast dazu steht die zweite untersuchte Schule innerhalb der „péripherique“ in einem beliebten Pariser Arrondissement. Die Mitglieder zeigen deutlich weniger Interesse an der Forscherin und scheinen sich nicht darum bemühen zu müssen, ihr ein positives Schulimage zu präsentieren. Vielleicht spielt hierfür die Lage der Schule in einem beliebten Pariser Stadtviertel eine Rolle – im Zentrum der Nation. Gegenstandsangemessen wäre es nach unserem Verständnis für die Auswertung der Daten – etwa in der Analyse der unterschiedlichen Bezugnahmen auf „Schwierigkeiten“ oder der Rekonstruktion institutioneller Selbstverständnisse – auch, die je spezifischen Ebenen unterhalb der nationalstaatlichen Ebene detailliert zu berücksichtigen, um nicht Gefahr zu laufen, vorgegebene Kategorisierungen, wenn auch mit einem kritischen Duktus, zu reproduzieren.

Oberhalb der nationalstaatlichen Ebene sind für unsere Forschungsprojekte beispielsweise die von Frankreich und Deutschland gemeinsam beschlossenen Ziele auf europäischer Ebene relevant. In Fragen der Integration und Chancengleichheit arbeiten Frankreich und Deutschland mit der 2006 vom Deutsch-Französischen Ministerrat ins Leben gerufenen Initiative „Europa der Chancengleichheit: Integration ist Zukunft“ offiziell zusammen. Im Rahmen des 18. Deutsch-Französischen Ministerrats 2016 wurden „Vorschläge zu bilateralen Projekten und Maßnahmen zur Förderung der Integration und des Zusammenlebens in unseren Gesellschaften“ (Ayrault/Kramp-Karrenbauer 2016) entwickelt, die auch die Rolle der Schulen für „gelungene Integration“ unterstreichen, insbesondere die Notwendigkeit verstärkter staatsbürgerlicher Erziehung (Ayrault/Kramp-Karrenbauer 2016, 34). Ausgehend von diesen Vorschlägen bietet sich

⁵ Die Bezeichnung „Mitglieder“ ergibt sich aus einer Perspektive auf Schule als Organisation (Engel/Göhlich 2022) und schließt alle Personen ein, die Teil dieser Organisation sind.

eine genauere Untersuchung aus einer transnationalen Perspektive an, nicht zuletzt angesichts der gemeinsam formulierten Haltung und Ziele als Reaktion auf die durch Migration* beförderten gesellschaftlichen Transformationsprozesse. Das beinhaltet auch, mithilfe eines reflexiven Ansatzes die dem Verhältnis zugrundeliegenden Voraussetzungen, etwa die Notwendigkeit eines europäischen Grenzschutzes, kritisch nach ihren Bedingungen, etwa Zugehörigkeitskonstruktionen, zu befragen. Oberhalb der nationalstaatlichen Ebene bedeutet jedoch nicht, an den europäischen Grenzen stehen zu bleiben, sondern die mit dieser Erklärung auf der europäischen Ebene getätigten Verhältnissetzungen auch auf ihren Verstricktheit *in* und ihre Konsequenzen *auf* globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse hin zu befragen sowie diese Zusammenhänge zu explizieren und so kritischer Forschung zugänglich zu machen. Eine um die transnationale Dimension erweiterte Perspektive ermöglicht also einen Fragehorizont, der bspw. situierte Praktiken an Schulen auch vor dem Hintergrund globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick nehmen kann.

5. FAZIT: KRITISCHE REFLEXIONSANLÄSSE

In diesem Beitrag haben wir drei Zugänge diskutiert, die für unsere Forschungsarbeiten von grundlegender method(olog)ischer Bedeutung sind: Dies betrifft erstens einen explorativen und ethnographischen Forschungszugang, der zweitens eine macht- und rassismuskritische Perspektive einnimmt, die explizit eine Forschung fordert, die soziale Phänomene vor dem Hintergrund der sie bedingenden Verhältnisse untersucht. Diese Verhältnisse betrachten wir drittens aus einer transnationalen auch vor dem Hintergrund lokaler und globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Mit einem transnationalen Blickwinkel auf die Daten, der sich bewusst jenseits und zwischen nationalstaatlichen Grenzen positioniert, ist es möglich, ihn immer wieder ein Stück weit aus seinen (nicht nur, aber auch nationalstaatlichen) vertrauten Selbstverständnissen zu rücken. Wir erhoffen uns dadurch, Forschung zu migrations*gesellschaftlich relevanten Themen zu betreiben, ohne die untersuchten Ungleichheitsverhältnisse auch unbeabsichtigt fortzusetzen.

Mit Foucault (1983, 96) gehen wir davon aus, dass es kein Außerhalb der Macht gibt. Bezogen auf unsere Forschung bedeutet dies, dass es keinen Standpunkt der Forscherin gibt, der sich außerhalb der (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnisse befindet. Dies wird uns u. a. bewusst, wenn wir beispielsweise ein Unbehagen mit der eigenen Bezeichnungspraxis von dem Erlebten im Feld verspüren: Die eigene begriffliche Beschreibung von beobachteten Personen in „weiß“ bzw. „nichtweiß“/„BPOC“ oder in „rassistisch diskreditierbar“. Die Reifizierung kann jedoch zumindest abgeschwächt und die Prozesse sozialer Konstruktion von Migration* können durch die Forschung aufgezeigt werden.

Ziel erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung ist für uns, bestehende Verhältnisse zunächst beschreibbar und in ihrer Konstruiertheit und Veränderbarkeit lesbar zu machen. Aus unserer Sicht bildet die Vermittlung des explorativen, ethnographischen Zugangs mit der hier vorgestellten macht- und rassismuskritische Perspektive in der Ausrichtung auf einen transnationalen Analysehorizont eine Möglichkeit, diesem Ziel näher zu kommen.

Die (schmerzhaft) Erkenntnis, nicht jenseits machtvoller Verhältnisse forschen zu können, kann für uns also keinesfalls bedeuten, sich von diesen Versuchen abzuwenden. Insbesondere gilt dies gegenwärtig, da – wie auch eingangs problematisiert – demokratische und menschenrechtliche Perspektiven auf Migration* und Migrant*innen in öffentlichen Diskursen oftmals ausgelassen werden. So zum Beispiel dann, wenn jede Straftat, die *nicht* von einer eindeutig als zugehörig markierten Person begangen wird, für rassistische Argumentationslogiken und politische Entscheidungen instrumentalisiert wird. Oder wenn der Begriff „Rechtsstaat“ statt für den Schutz vor politischer Willkür dafür verwendet wird, weitere Repressionen im Namen der Versicherheitlichung zu legitimieren (Pichl 2024). Mit anderen Worten sehen wir, *in* und *zu* migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zu forschen, auch als mutiges Unterfangen, sich mit der Kontingenz des Gelingens (Menke 2007, 73) der eigenen Forschung und also auch mit der Möglichkeit ihres Scheiterns zu solidarisieren.

LITERATUR

Adick, Christel (2014): Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Rühle, Sarah/Müller, Annette/Knobloch, Phillip D. T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster/New York: Waxmann, 225–241.

Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.) (2018): Der inspierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript.

Anderson, Benedict (2006): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London/New York: Verso. (Original 1983 erschienen)

Arnold, Sina/Lessenich, Stephan/Möhring, Maren (2025, 25. April): Menschenrechte, aber nicht für alle. Wissenschaftliche Debatte um Migration. In: taz. Online verfügbar unter <https://taz.de/Wissenschaftliche-Debatte-um-Migration/!608080/> (13.8.2025).

Ayrault, Jean-Marc/Kramp-Karrenbauer, Annegret (2016): Förderung der Integration in unseren Gesellschaften. Metz: Deutsch-Französischer Ministerrat. Online Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_de_-06-04_cle01119d.pdf (23.09.2025).

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage, München: UVK.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara/Allmers, Antje (2019): Reflexive grounded theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzl, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 78–92.

Emundts, Corinna (2025, 26. Januar): Was fehlende Verlässlichkeit bedeutet. In: Tagesschau.

Online verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/demokratiefoerderung-bund-ngo-100.html> (13.08.2025).

Engel, Nicolas/Göhlich, Michael (2022): Organisationspädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 148–176.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Berlin: Suhrkamp.

Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung, 1 (1), 171–196.

Georgi, Fabian/Wagner, Fabian (2009): Macht Wissen Kontrolle. Bedingungen kritischer Migrationsforschung. In: Kulturrisse. Zeitschrift für radikal-demokratische Kulturpolitik: Migrationen. Durchkreuzte Räume, 1, 24–27. Online verfügbar unter: <https://igkultur.at/politik/macht-wissen-kontrolle> (13.08.2025).

Gouvernement Français (2007): Contrat d'accueil et d'intégration. In: Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration. Online verfügbar unter: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000266495> (23.09.2025).

Guschke, Bontu Lucie (2023): Fire inside me – Exploring the possibilities of embodied queer listening. In: Culture and Organization, 29 (6), 564–581.

Helsper, Werner (2021): Jugend und Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.

Keßler, Catharina I./Szakács-Behling, Simona (2020): Researching the Transnational and Transnationalizing the Research: Towards a Methodological Turn in Education. In: Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (Hrsg.): Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 183–199.

Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2015): Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung, 16 (1), 25–42.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006. Berlin: KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Erklärung „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. Berlin: KMK.

Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.) (2013): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril, Paul (2009): Verfremdungseffekte. Brecht, die Migrationsgesellschaft und ihre Kultur. In: Hornberg, Sabine/Dirim, İnci/Lang-Wojtasik, Gregor/Mecheril, Paul (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell

Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Münster: Waxmann, 183–199.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 8–31.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2024): Die Religion der Anderen. In: Religionspädagogische Beiträge. In: Journal for Religion in Education, 47 (2), 5–15.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundungen eines epistemischen Anliegens in 57 _Schritten. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, 7–55.

Menke, Christoph (2007): Subjektivität und Gelingen: Adorno – Derrida. In: Niederberger, Andreas/Wolf, Markus (Hrsg.): Politische Philosophie und Dekonstruktion: Beiträge zur politischen Theorie im Anschluss an Jacques Derrida. Bielefeld: transcript, 61–76.

Pichl, Maximilian (2024): Law statt Order. Der Kampf um den Rechtsstaat. Berlin: Suhrkamp.

Terhart, Henrike (2024): Schulbezogene Transnationalisierungsforschung. Zur Bedeutung einer systematischen Ungleichheitsorientierung in einem wachsenden Forschungsfeld. In: Tertium comparationis, 30, 9–25.

Wendekamm, Michaela (2014): Die Wahrnehmung von Migration als Bedrohung. Zur Verzahnung der Politikfelder Innere Sicherheit und Migrationspolitik. Wiesbaden: Springer.

Wimmer, Andreas/Glick-Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social science. In: Global Networks, 2 (4), 301–334.

Zu den Autorinnen

Shérine Ramez ist Promotionsstipendiatin der Rosa-Luxemburg Stiftung an der Universität Bremen im Bereich Bildung in der Migrationsgesellschaft und Interkulturelle Bildung. Sie untersucht aus einer macht- und rassismuskritischen Perspektive die Verschränkung nationalstaatlicher Selbstverständnisse, situierten Praktiken an Schulen und pädagogischer Professionalität in migrationsgesellschaftlichen Kontexten in Deutschland und Frankreich.

Caroline Bossong (M. Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Sie befasst sich in ihrer Arbeit mit Sicherheitsdiskursen im Schulkontext, sozialer Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft, trans-/internationaler Forschung und mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden.

Kontakt

Shérine Ramez
Universität Bremen
Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Postfach 330 440
D-28334 Bremen
E-Mail: ramez@uni-bremen.de
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4106-5024>

Caroline Bossong
Ruhr-Universität Bochum
Institut für Erziehungswissenschaft
Universitätsstraße 150
D-44780 Bochum
E-Mail: caroline.bossong@ruhr-uni-bochum.de
URL: <https://www.pe.ruhr-uni-bochum.de/erziehungswissenschaft/bilsoz/team/bossong.html.de>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1616-2917>