

Die Klassifizierung von Ungleichheiten: Tests, Prüfungen und Klassen von Geflüchteten

Katharina Federlein und Konstantin Hondros***

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht aus hermeneutisch-wissenssoziologischer Perspektive, inwiefern Klasse und Klassifizierung im Umgang mit und unter Geflüchteten selbst eine Rolle spielen. Uns interessiert, ob und wie Ungleichheiten in diesem sensiblen Bereich wirksam werden und wir nutzen dafür einen an Bourdieus Konzeption angelehnten breiten Klassenbegriff. Klassifizierung verstehen wir als Vorgang, der zur Bildung von Klassen führt. Durch den Vergleich von bürokratisch-wissenschaftlichen Dokumenten, die Hinweise auf einen politischen Diskurs geben, mit teilnehmenden Beobachtungen aus Integrationskursen verknüpfen wir in der Literatur distanzierte Blickwinkel. Die im foucaultschen Konzept der Gouvernementalität angelegte Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdführung erlaubt uns Ungleichheiten sowohl im Umgang mit als auch unter Geflüchteten selbst theoretisch einzufangen. Wir beobachten, dass Tests und Prüfungen, die den bürokratischen und wissenschaftlichen Diskurs bestimmen, auch in Selbstführung bestimmend sind, und entdecken die Möglichkeit subversiver Selbstführung durch Praktiken wie ‚Feste feiern‘ oder ‚schummeln‘.

Schlagwörter: Geflüchtete, Klassifizierung, Klasse, Tests, Prüfungen, Diskurs

The classification of inequalities: Tests, exams and classes of refugees

Abstract

From a hermeneutic-sociological perspective, the article examines the extent to which class and classification play a role in dealing with and among refugees. We are interested in whether and how inequalities are effective in this sensitive area, using a broad class concept based on Bourdieu's conception. Classification is understood as a process that leads to the formation of classes. By comparing bureaucratic-scientific documents, which refers to a political discourse, with participating observations from integration courses, we link distant perspectives in literature. The distinction between 'self-governing' and 'foreign-governing', laid out in Foucault's concept of governmentality, allows us to theoretically capture inequalities in dealing with and among refugees themselves. We observe that tests and examinations that determine bureaucratic and scientific discourse are also relevant in self-governing and discover the possibility of subversive self-governing through practices such as celebrating or cheating.

Keywords: Refugees, classification, class, tests, exams, discourse

* Katharina Federlein, DaF/DaZ Lehrerin Diakonie Essen. E-Mail: k.federlein@gmail.com

** Konstantin Hondros, wiss. Mitarbeiter Universität Duisburg-Essen. E-Mail: konstantin.hondros@uni-due.de

Die Autor:innen bedanken sich herzlich bei den Teilnehmenden des Track #3: Wir und die anderen, Klasse und Identität am Momentum Kongress 2018 sowie bei zwei Kommentator:innen, deren hilfreiche Anmerkungen, Hinweise und Tipps, aber auch ernst genommene Kritik großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Forschung und des Beitrags hatten.

1. Einleitung

„Flüchtlinge“ bestimmen die mediale Berichterstattung und den politischen Diskurs zumindest seit der unglücklich und zugleich vielsagend als „Flüchtlingskrise“ bezeichneten humanitären Notsituation seit 2015 mit (Haller 2017). Auf der einen Seite werden dabei „Flüchtlinge“ trotz aller potenzieller Unterschiede als eine zusammenhängende Gruppe von Personen wahrgenommen, eben die „Flüchtlinge“. Auf der anderen Seite deuten Begriffskonstruktionen wie „hochqualifizierte Flüchtlinge“, „politische Flüchtlinge“ oder „Wirtschaftsflüchtlinge“ darauf hin, dass bestimmte Differenzierungen gezogen werden. Damit geht mehr als eine Typenbildung alleine, vielmehr eine hierarchisierende Bewertung einher, die gravierende Unterschiede und Ungleichheiten in den Lebenssituationen der „Flüchtlinge“ macht oder machen kann. Wir verstehen schon diese „Typen“ Geflüchteter als Klassen, wobei der Vorgang der Klassenbildung aus unserer Sicht über Klassifizierungen geschieht, also über Vorgänge der Bewertung.

Uns interessiert, wie und welche Klassen und Klassifizierungen im Umgang mit und unter Geflüchteten in Deutschland eine Rolle spielen. Über semantische Differenzierungen hinaus (Zetter 1991) arbeiten wir mit theoretischen Konzepten aus der Forschung zu Foucaults Begriff der Gouvernementalität (Foucault 1991) heraus, auf welche Weise sich Klassen und Klassifizierungen als Selbst- und/oder Fremdführung verstehen lassen. Selbst- und Fremdführung verknüpfen Macht und Subjektivität (Lemke 2014) und ermöglichen Klasse und Klassifizierung als sowohl von Einzelpersonen und einzelnen Gruppen ausgehend oder von außen auf das Individuum oder eine Gruppe wirkend zu betrachten. Wir verstehen Selbst- und Fremdführung als analytische Perspektiven auf Klasse und Klassifizierung und schließen an die breite Debatte um das Verhältnis von Struktur und Handlung an (vgl. u. a. Bourdieu 2016; Giddens 1979). Typischerweise nimmt die Literatur entweder Akteur:innen selbst in den Blick (Colic-Peisker/Walker 2003; Eggenhofer-Rehart et al. 2018) und fokussiert damit das Handeln derselben. Einen zweiten Strang der Literatur interessieren eher strukturelle Klassen. Diese Forschung setzt sich damit auseinander, wie bürokratisch geschaffene Klassen wirken (Shields et al. 2010; Turner 2015). In unserer Arbeit verschränken wir empirisch diese Perspektiven und stellen die Forschungsfrage: Wie unterscheiden oder

ähneln einander Klassen und Klassifizierungen von Geflüchteten in Selbst- und Fremdführung?

Um nun Klassen und Klassifizierungen sichtbar zu machen, betrachten wir mithilfe der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2008) zwei Perspektiven: Zum einen befragen wir mit Dokumentenanalysen, wie Klassen und Klassifizierungen in offiziellen Dokumenten des bürokratischen und wissenschaftlichen Diskurses integriert sind. Dem gegenüber stehen teilnehmende Beobachtungen in Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen (DaZ) von Integrationskursen. Dabei lernen wir, dass aus beiden Blickwinkeln ein engmaschiges Netz aus Tests und Prüfungen Klasse und Klassifizierungen bestimmt. Tests sind (zumindest versucht) lückenlos, sie legitimieren Klasse und Klassifizierung und bilden Leistungen ab. Tests und Prüfungen ziehen sich von Praktiken an Staatsgrenzen und in Asylverfahren (Gutekunst 2015; Scheel 2017) über bürokratische Handlungen von Ämtern bis in die Schulklassen selbst. Auf die Macht von Tests und Prüfungen für Migrant:innen hat auch die Sprach- und Bildungsforschung hingewiesen, wenn sie von „testing regimes“ spricht (Extra et al. 2009; Hogan-Brun et al. 2009). Der Eindruck entsteht, als Geflüchtete klassifiziert zu werden bedeutet, regelmäßig individuell nachweisbare, deutsche Sprachleistung zu zeigen. In unseren Ergebnissen weisen wir aber auf weitere Tests und Prüfungen hin, die der Klassifizierung Geflüchteter dienen, wie beispielsweise bürokratische Klassen. Dabei sehen wir, dass Praktiken der Fremdführung von Vereinzelungen, Praktiken der Selbstführung hingegen von Gruppierungen begleitet werden, zu deren Bildung Schulklassen in besonderer Weise anregen. Für die politische Praxis leiten wir daraus ab, dass Akteur:innen sich mithilfe von Gruppenbildungen zumindest temporär gegen individualisierende bürokratische Tests und Prüfungen positionieren können.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst besprechen wir unser Verständnis von Klasse und Klassifizierung und gehen auf Selbst- und Fremdführung als theoretische Perspektiven ein. Unsere Methodologie fasst das Datenmaterial und analytische Vorgehen zusammen. Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich auf die Bedeutung von Tests und Prüfungen für die Klassifizierung von Geflüchteten und bespricht vier Arten von Klassen, die sich um Fähigkeiten, individuelle Merkmale, finanzielle Einteilungen und bürokratische Klassen bilden. Schließlich weisen wir auf die Praktiken der Vereinzelungen und Gruppierungen hin.

2. Theoretische Einbettung und Stand der Forschung

2.1 Klasse in sozialwissenschaftlicher Theorie

Eine grundsätzliche Trennung bespricht die Literatur zwischen Klasse als Struktur oder Handeln (Burris 1987). Sie unterscheidet Ansätze, die Klasse als objektive Struktur nach Marx begreifen, und solche, die mit Weber Klasse als Folge sozialen Handelns verstehen. Klasse bekommt in dieser Lesart eine individuelle, kontingente Färbung, ohne aber eine radikale Individualisierung wie bei Beck (1986) vorauszusetzen. Für Weber entscheidet der Zugriff auf „Güter und Leistungsqualifikationen“ (Weber 2002: 224), womit er die materielle, soziale, aber auch psychische Dimension gesellschaftlich unterschiedlich verteilter Chancen meint, was Weber mit Bourdieu verbindet, der Klassen aus der Verteilung verschiedener Kapitalsorten rekonstruiert. Er unterscheidet ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 2012) und macht darauf aufmerksam, dass Klasse nicht nur eine Sache des Geldes ist, sondern es um die ungleiche Verteilung von Zugangsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Blickwinkeln geht. Für ihn ist also Ungleichheit das entscheidende Konzept, das auch aus unserer Perspektive für Klassifizierungen in der Klasse besonders zentral ist. Dabei stellt Gesellschaft historisch geschaffene Möglichkeiten dar, die ungleich von Individuen genutzt werden können. Die jeweiligen Handlungsspielräume der Individuen werden im Habitus-Konzept zusammengefasst, das wiederum auf dem Zugang zu Kapitalsorten aufbaut. Klasse ist nicht auf ein Merkmal oder eine Merkmalskette zurückzuführen, sondern „durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht.“ (Bourdieu 2016: 182) Wir verstehen Klassen als Ungleichheiten zwischen Akteur:innen, die einen Unterschied in den Lebenschancen derselben machen oder machen können (Weiß 2004). Unterschiedliche Verfügungsgewalt über die von Bourdieu (2012) beschriebenen Kapitalsorten teilen den Akteur:innen Macht über soziale Situationen zu, die sie klassifizierend einsetzen können. Manche Ungleichheiten führen direkt zu verschiedenen hierarchischen Ordnungen, bspw. Besitz oder Bildung. Andere beschreiben im Grunde Gleichrangiges, das aber dennoch in gewissen Situationen zu Klassen führen kann wie religiöse Zugehörigkeit oder das Geschlecht. Klassifizierungen ermöglichen also Zuordnung zu Klassen (Lamont 2012)

und sind damit immer schon potenziell Ungleichheiten und Klassen schaffend. Neben ihrer Wirksamkeit über Handlungen von Akteur:innen haben Klassifizierungen aber auch einen wichtigen Anteil an der diskursiven Praxis. Um diese Perspektive auf Ungleichheiten zu stärken, erweitern wir Klasse und Klassifizierung mit den Gouvernementalitätspraktiken der Selbst- und Fremdführung (Foucault 2004).

2.2 Diskurs, Selbst- und Fremdführung

Diskurse verstehen wir als regelgeleitete Praktiken (Schwab-Trapp 2001), die Macht/Wissen-Verschrankungen formen (Keller et al. 2012). Sie sind „geregelte Verknüpfungen oder Formationen von Aussagen, die man auch als Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit verstehen kann.“ (Knoblauch 2001: 211) Foucault geht es bei der Analyse von Diskursen immer darum, sich Machtfragen anzunehmen und Machtkonstellationen zu beschreiben (Keller et al. 2012). Gerade in der Verschränkung von Sprache und Macht zeigt sich eine Möglichkeit der Integration des Klassenbegriffs. Denn Diskurse verbinden Sprache und Macht, was darauf hinweist, dass es sich bei Sprachgebrauch um eine soziale Praxis handelt, die Identität und Sozialstruktur zusammenbringt (Fairclough 1992).

Für die Analyse von Macht weist die Literatur auf Überschneidungen zwischen Bourdieu und Foucault hin (Bennett 2010; Schlosser 2013). Nicht zuletzt für den Bildungsbereich gibt es in diesem Zusammenhang Impulse (Hannus/Simola 2010). Für Bourdieu ist es der individuelle Zugang zu Kapitalien, über den Akteur:innen jeweils unterschiedlichen Einfluss auf soziale Situationen nehmen und damit Macht ausüben können. Eingebettet sind diese Machtverhältnisse in höher und niedriger gestellte Klassen. Es geht ihm also um Ungleichheit in einer Klassengesellschaft. Bei Foucault hingegen hat Macht einen abstrakten Charakter. Ihn interessieren die Eigenschaften von Macht. Er hebt ihre Relationalität und Produktivität hervor und analysiert Technologien der Macht. Foucault untersucht das identifizierende Potenzial der Macht, Bourdieu „ihre Fähigkeit, Ungleichheiten zu zementieren“ (Trebbin 2013: 276). Während Foucault eine Macht/Wissen-Verschrankung anleitet, nimmt sich Bourdieu eher der Verschränkung zwischen Kultur und Macht an (Bennett 2010). In Foucaults Theorie bestimmt die Hervorbringung des Subjekts durch Machtprozesse seine Vorstellung der Subjekt-Macht Beziehungen. Selbst- und Fremdführung zeigen aber eine Möglichkeit auf, dass sich Akteur:innen Macht entgegenstellen

können (Trebbin 2013). Insofern dient Gouvernementalität als Verquickung von Machttechnologien. Als Selbst- und Fremdführung sind sie

„connections between what he [Foucault] called technologies of the self and technologies of domination, the constitution of the subject and the formation of the state“ (Lemke 2002: 50).

Verbindungen zwischen Technologien der Herrschaft und des Selbst ermöglichen die Selbst- bzw. Fremdführung. Es geht um die „Lenkung, Kontrolle, Leitung von Individuen und Kollektiven“, die eben „gleichermaßen Formen der Selbstführung wie Techniken der Fremd-Führung umfassen“ (Lemke 2014: 2–3). Einschränkend ist zu erwähnen, dass Gouvernementalität keine liberale Freiheit unterstellt, sondern immer und in unauflöslicher Verbindung zu gouvernementaler Macht oder sogar als „Kalkül“ (Trebbin 2013: 291) derselben gesehen werden muss. Dennoch ist sie bei Foucault eine Machtform, „die nur durch die Freiheit und auf die Freiheit eines jeden stützend sich vollziehen kann“ (Foucault 2004: 79). Anstatt allein zu untersuchen, wie Subjekte regiert werden, betrachtet Gouvernementalität, wie Subjekte sich auch in gewisser Weise selbst regieren können. Gouvernementalität steht „im Kreuzungspunkt von Ermächtigung und Bemächtigung, von Aktivität und Passivität“ (Trebbin 2013: 294).

In der konzeptionellen Verknüpfung von Bourdieus Klassentheorie und Foucaults Gouvernementalität sehen wir das Rüstzeug, um unsere empirische Doppelperspektive aus diskursiven Dokumenten und den Beobachtungen zu bearbeiten sowie der darunterliegenden Struktur-Handlung-Dichotomie zu begegnen.

2.3. Klasse in der Migrationsforschung

Ein Blick auf die Literatur zu Geflüchteten und Klasse zeigt, dass hier entweder an sozioökonomischer Struktur (Devoretz et al. 2004; Shields et al. 2010; Turner 2015) oder eher an individuellen Handlungen orientierte Studien (Colic-Peisker/Walker 2003; Zetter 1991) anzutreffen sind als solche, die von beiden Seiten kommend an einer Verschränkung der Perspektiven arbeiten. Beispielfähig stellen wir kurz die TIEDI-Studie (Shields et al. 2010) sowie die Arbeit von Colic-Peisker und Walker (2003) vor. Für den deutschsprachigen Raum haben bspw. Espenhorst in „Kinder zweiter Klasse“ (2013) oder Eggenhofer-Rehart et al. (2018) die multiple Exklusion minderjähriger Flüchtlinge, Geflüchtete und ihr „career capital“ auf dem österreichischen Arbeitsmarkt behandelt.

Die Toronto Immigrant Employment Data Initiative (TIEDI) erhebt Daten zur Integration eingewanderter Personen in den kanadischen Arbeitsmarkt (Shields et al. 2010). Die Studie „Do Immigrant class and gender affect labour market outcomes for immigrants“ beschäftigt sich mit Migrant:innen auf dem kanadischen Arbeitsmarkt. Klassen stecken im Titel und zeigen den sozial-strukturellen Schwerpunkt an. Die Autor:innen finden, dass Personen aus der „skilled immigrants“ Klasse bessere Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt nehmen würden als „refugees“, die besonders große Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt hätten. Colic-Peisker und Walker (2003) hingegen beschäftigt, dass Geflüchtete Teile ihrer Identität verlieren. Sie sprechen von Klassenidentität bestehend aus Jobs, Fähigkeiten, Sprache und Kultur des Heimatlandes. Klasse wird mit Dimensionen zusammengedacht, die Handlungen von Akteur:innen zugänglich sind. Mit der Ankunft in einer neuen Gesellschaft müssen Geflüchtete ihre Identität neu konstruieren. Mit dem Verlust der eigenen Identität geht aber automatisch die bürokratische Zuschreibung einer Identität als Geflüchtete einher.

Aus einer Diskurs-Perspektive nehmen zahlreiche Arbeiten Geflüchtete in den Blick, konzentrieren sich dabei auf den Mediendiskurs (Haller 2017), den politischen Diskurs (Krzyżanowski 2018) oder beschäftigen sich mit dem bürokratischen Diskurs, der rund um die semantischen Bezeichnungen von Geflüchteten geführt wird (Schuster 2011; Zetter 1991). Weniger zentral wird der pädagogische Diskurs (Sertl/Leufer 2012) aufgegriffen, der ja insbesondere Leistungsdisparitäten zwischen Klassen (Bernstein 2003) thematisiert. Mit einem Fokus auf Sprachtests für Migrant:innen in Einbürgerungsverfahren sind „testing regimes“ (Extra et al. 2009; Hogan-Brun et al. 2009) beschrieben worden. Die Sprachfähigkeit einer Nationalsprache und kulturelles Wissen über eine bestimmte Nation prägen ideologisch die öffentliche Debatte um Einbürgerungen von Migrant:innen. In dieser Lesart sind Tests „policy tools“ und als Technologien von Macht zu betrachten, deren missbräuchliche und unangemessene Nutzung kritisch diskutiert werden muss (Shohamy 2014).

3. Methodologie, Daten und Analyse

Um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Klassen und Klassifizierung in Dokumenten des bürokratisch-wissenschaftlichen Diskurses einerseits und aus Beobachtungen in Schulklassen andererseits vergleichend zu untersuchen, bieten sich methodische Werkzeuge quali-

tativer Sozialforschung an. Die Distanz zwischen unseren Kontexten und den jeweils verfügbaren Daten sehen wir dabei als Herausforderung und Chance zugleich.

3.1. Kontextualisierung & Daten I: Schulklassen für Geflüchtete

Sobald Geflüchtete in Deutschland einen offiziellen Aufenthaltsstatus erhalten haben, sind sie als „Neuzuwanderer“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015a) zur Teilnahme an Integrationskursen verpflichtet, zumindest in Fällen, wo die Personen Arbeitslosengeld II beziehen. Diese Integrationskurse sind zweiteilig aufgebaut, denn neben einem Kurs, der sprachliche Fähigkeiten vermittelt, dient ein Orientierungskurs der Weitergabe von gesellschaftlichem Wissen. Diese Integrationskurse werden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) organisiert und von lokalen Trägern durchgeführt.

In den Integrationskursen des BAMF sind heterogene Gruppen hinsichtlich Altersstruktur, Herkunft, Herkunftssprachen und Lerngewohnheit anzutreffen. Überwiegend stammen die Lernenden aus Syrien, es gibt aber auch Teilnehmende aus dem Irak, Iran, Indien, Marokko, Polen oder Griechenland. Im Unterricht fällt bspw. durch Lernstrategien auf, wer schulische Bildung besitzt, einen Abschluss gemacht oder sogar ein Studium absolviert hat. Die Integrationskurse unterscheiden sich von herkömmlichen Deutschkursen, bei denen „nur“ die Sprache im Fokus steht:

„Ziel des Integrationskurses ist die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Weiterhin soll in einer Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, mit den politischen Werten der Verfassung, mit der Rechtsordnung und den politischen Institutionen des demokratischen Rechtsstaates der positive Umgang mit der neuen Lebenswelt gefördert werden.“
(Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015a: 6)

Gute Kenntnisse der deutschen Sprache sollen die Chance auf einen Arbeitsplatz erhöhen. Daher orientiert sich der Integrationskurs am Niveau B1 auf der Skala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Die Zielgruppe der Integrationskurse sind nicht mehr schulpflichtige Zugewanderte, die nach Methoden der Erwachsenenbildung unterrichtet werden. Der handlungs- und teilnehmerorientierte Unterricht zielt auf „Alltagsorientierung beziehungsweise auf [die] Vermittlung

von Alltagswissen“ ab (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015b: 14), beinhaltet Themenfelder wie Wohnen, Gesundheit, Arbeit oder Ämter und Behörden und umfasst 600 Unterrichtseinheiten. Diese Kurse heißen KompAS-Kurse (Kompetenzfeststellung, frühzeitige Aktivierung und Sprache). Neben sozialpädagogischer Begleitung beinhalten sie einen Praxisteil, in dem die Teilnehmenden in Werkstätten tätig sind.

Die Feldbeobachtungen stammen aus der beruflichen Praxis der Autorin, die als Lehrende von August 2016 bis Dezember 2017 in vier Integrationskursen des deutschen BAMF tätig war. Die Integrationskurse, an denen jeweils ca. 25 Personen teilnehmen, finden an Volkshochschulen in Deutschland statt. Diese berufliche Praxis stufen wir als teilnehmende Beobachtung ein. Die Autorin war als Lehrperson und somit aktiv am Unterricht beteiligt und verstand sich neben ihrer beruflichen Rolle auch als Beobachterin. Es handelt sich um „verdeckte Beobachtungen“ (Döring/Bortz 2016: 329; Seidel/Prenzel 2019: 143), weil die Teilnehmenden nicht über die Beobachtung informiert waren. Jedoch war mit der Leitung abgesprochen, dass Beobachtungsdaten erhoben werden. Um in den Gruppen keine Unsicherheit hinsichtlich der Rolle der Lehrenden aufkommen zu lassen, wurde dieses Vorgehen gewählt. Diese Rolle als „insider-researcher“ (Dwyer/Buckle 2009; Unluer 2012) stellt spezifische Herausforderungen an die Forschende, wobei insbesondere die Frage nach der Rolle einer peripheren, aktiven oder kompletten Mitgliedschaft (Adler/Adler 1987) bedeutsam ist. Die Schwierigkeit einer exakten Einordnung ergibt sich daraus, dass sie als Lehrerin zwar eine komplette Mitgliedschaft im größeren Rahmen der Schulklasse an sich, im engeren Schüler:innenverband allerdings „nur“ noch eine aktive Mitgliedschaft über ihre Teilhabe in der Klasse einnimmt. Geht es um ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Geflüchteten als Schüler:innen, ist sie hingegen kaum noch peripherer Teil der Gruppe. Weiterhin kann die Feldbeobachtung als „teil-strukturiert“ (Döring/Bortz 2016: 328) bezeichnet werden, da die Forschungsfrage als Leitfrage einen Hinweis auf das zu Beobachtende gibt. Bei den Protokollen handelt es sich um Notizen, die zum Teil während Unterrichtspausen, aber auch mit zeitlichem Abstand angefertigt, ergänzt und überarbeitet wurden. Dabei achtete die Autorin auf eine objektive Darstellung des Beobachteten (vgl. dazu Lamnek 2010). Die Hauptaufgabe der Autorin bestand in erster Linie darin, den Unterricht zu gestalten.

3.2. Kontextualisierung & Daten II: Dokumente des bürokratisch-wissenschaftlichen Diskurses

Der bürokratisch-wissenschaftliche Diskurs über Geflüchtete hat eine kaum überblickbare Anzahl an Dokumenten hervorgebracht, weshalb eine Fokussierung auf ausgewähltes Material unerlässlich ist. Auch verlangt unser Forschungsinteresse sowie analytisches Vorgehen Blicke ins Detail, was nur an ausgewählten Dokumenten geleistet werden kann. Insofern analysieren wir in unserer Dokumentenanalyse Diskursfragmente, also Texte, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen (Jäger 2012). Dieses Thema sehen wir in der Lebenssituation Geflüchteter in Deutschland, was unseren Blick auf Klasse und Klassifizierung gegenüber der Schulklasse erweitert. Bei der Untersuchung des bürokratisch-wissenschaftlichen Diskurses stützen wir uns auf Fragebögen, Gesetzestexte, Konzepte für Integrations- und Alphabetisierungskurse sowie deren Rahmencurriculum und eine Informationsbroschüre des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zum Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Dazu konnten wir auf Dokumente aus der ethnografischen Forschung zurückgreifen und u. a. Zertifikate oder Arbeitszeugnisse von Teilnehmenden oder auch Leistungsbeurteilungen durch die Lehrenden in die Analyse integrieren. Als „bürokratisch-wissenschaftlich“ bezeichnen wir den Diskurs, da alle unsere Texte, die abgesehen von den Gesetzestexten und dem Ablauf des Asylverfahrens von wissenschaftlichen Institutionen geschaffen worden sind, einen bürokratischen Hintergrund haben.

Einen Schwerpunkt haben wir auf die Analyse von Fragebögen und besonders auf den Fragebogen der großen „Befragung von Geflüchteten 2016“ des sozio-oekonomischen Panels (SOEP) gelegt. Diese Studie war vom BAMF in Auftrag gegeben worden und erlaubt einen Blick darauf zu werfen, welche Informationen über die „Neuzuwanderer“ eingeholt werden. Da das SOEP Daten zur Lebenssituation von Schutzsuchenden generiert, sehen wir in der Auswahl an Fragen eine besonders gute heuristische Möglichkeit, welche Klassifizierungen aus politischer Sicht in Deutschland relevant sind. Dokumente wie Fragebögen sind nie eine objektive Zusammenstellung aller relevanten Fragen, sondern immer eine Auswahl. Außerdem haben wir Dokumente aus dem bürokratisch-wissenschaftlichen Diskurs rund um Integrationskurse analysiert. Besonders das Rahmencurriculum von Integrationskursen sowie bundesweite Konzepte zur Durchführung von

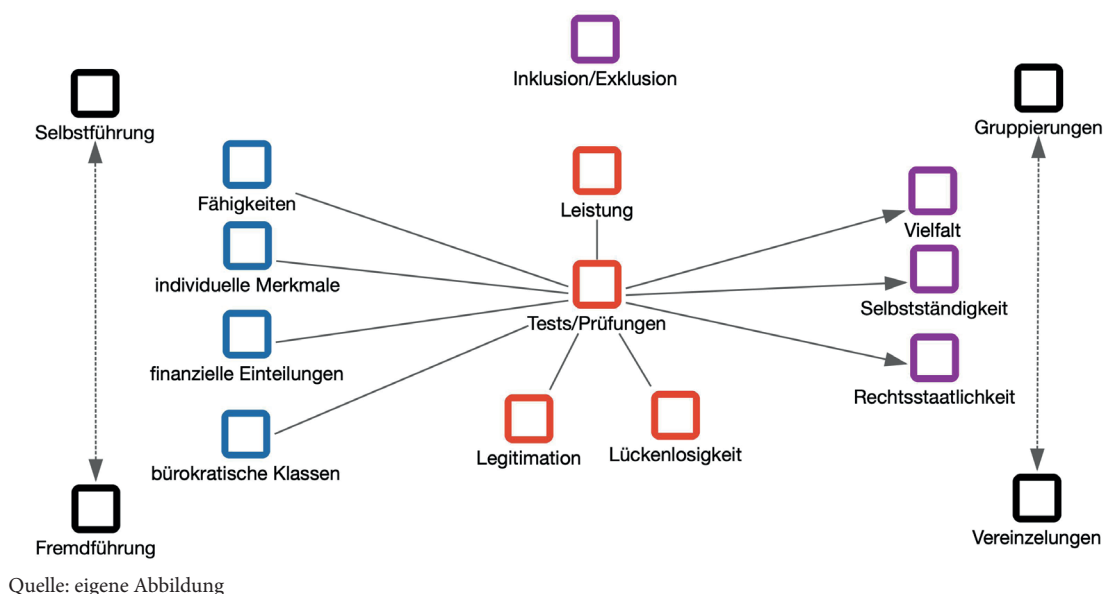
Kursen für Migrant:innen sind jeweils für die „Flüchtlingskrise“ überarbeitet worden.

3.3. Methodisches Vorgehen

Aus den Grundpositionen zu Klasse und Gouvernamentalität heraus schließen wir an die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Reiner Keller (2008) an. Keller verbindet den Foucaultschen Diskursbegriff mit der hermeneutisch-interpretativen Wissenssoziologie und entwickelt damit eine Methode, Diskursen empirisch-analytisch zu begegnen. Er schlägt vier Perspektiven einer hermeneutisch-interpretativen Analyse vor und unterscheidet zwischen Deutungsmustern, Klassifikationen, Dimensionen der Phänomenstruktur und narrativen Strukturen, die wir mit Keller in unserer Analyse als „konzeptuelle Anhaltspunkte“ (ebd.: 90) verstehen. Diese vier Konzepte erlauben eine „Auseinandersetzung mit Diskursen in gesellschaftlichen Praxisfeldern bis hin zur Ebene der ‚privaten Lebensführung‘ zu untersuchen“ (ebd.: 82). Als Deutungsmuster begreift Keller „ein historisch entstandenes, mehr oder weniger komplexes Interpretationsmuster für weltliche Phänomene“ (ebd.: 84), das als Orientierung für Handlung dient. Klassifikationen hingegen qualifizieren soziale Phänomene und stellen soziale Typisierungsprozesse dar, die Erfahrung von Wirklichkeit anleiten. Bei der Phänomenstruktur handelt es sich um ein Konzept, das die „Ebene der inhaltlichen Strukturierung von Diskursen“ erschließt (ebd.: 86). Damit einher geht eine Aufschlüsselung in und eine Rekonstruktion von Dimensionen, aus denen ein Phänomen diskursiv konstituiert ist. Schließlich sind es die narrativen Strukturen, die Deutungsmuster, Klassifikationen und Phänomenstruktur „zu einem zusammenhängenden, darstell- und erzählbaren Gebilde“ (ebd.: 90) verknüpfen.

Methodisch nehmen wir Anleihen an theorieorientiertem Sampling sowie der Auswahl unserer Fälle nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung der Grounded Theory (vgl. Corbin/Strauss 1990) und verstehen die komparative Analyse als entscheidenden methodischen Schritt zur empirischen Rekonstruktion (Meuser 2001) von Klassen und Klassifizierungen. Bewusst verzichten wir aber auf die Vorgabe einer theoretischen Sättigung, da wir unseren Vergleich als explorative Analyse verstehen. Dem Datenmaterial haben wir uns mithilfe von Kodierungen und gemeinsamen Interpretationsprozessen angenähert. Bei der Kodierung unseres Datenmaterials orientieren wir uns am Kodierparadigma der Grounded Theory, wobei wir zunächst offen, entlang des

Abbildung 1: Klassen und Klassifizierungen im Umgang mit und von Geflüchteten in Selbst- und Fremdführung



Forschungsinteresses nach Klassen und Klassifizierungen einzelne Sätze und Absätze unseres Datenmaterials kodieren. Die dadurch gewonnenen Codes entsprechen den Deutungsmustern und Klassifikationen der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Mithilfe des axialen Kodierens entwickeln wir kategoriale Zusammenhänge zwischen den Kodierungen, die den Dimensionen der Phänomenstruktur entsprechen. Schließlich benennen wir im selektiven Kodieren unsere zentralen Kernkategorien, die wir als narrative Strukturen des untersuchten Datenmaterials verstehen. Auf diese Weise verschränken wir im Prozess des Kodierens nach der Grounded Theory unser empirisches Material mit der wissenssoziologischen Diskursanalyse.

3.4. Darstellung des analytischen Vorgehens

Die Grafik gibt einen Einblick in unser analytisches Vorgehen und stellt den Endpunkt des interpretativen Prozesses dar, den wir mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt haben. Dabei zeigen wir unsere zentralen Kategorien und wie diese innerhalb unserer Kode-Struktur integriert sind. Dieses analytische Modell beansprucht keine Vollständigkeit. Es soll verdeutlichen, wie sich Klassen und Klassifizierungen im Umgang mit und von Geflüchteten in Selbst- und Fremdführung unterscheiden oder ähneln. Die Grafik haben wir in der Software MAXQDA mithilfe des MAXMaps-Programms visuell aufbereitet.

Bei den im Modell blau, rot und violett visualisierten Begriffen handelt es sich um Kategorien, die sich im

beschriebenen Kodierungsprozess entwickelt haben. Insofern stellt jeder einzelne Begriff selbst eine Agglomeration von Kodierung dar. Im Fall der Kategorie „Fähigkeiten“ sind das bspw. „Bildung“, „Sprache“ und „Arbeit“, die als Unterkategorien eine größere Nähe zum empirischen Material selbst aufweisen. Zum Verständnis des analytischen Vorgehens ist entscheidend, dass die hier bunt ausgewiesenen Kategorien über direkte Verbindungen zum empirischen Material verfügen, gleichwohl sich die Kategorien hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades und auch ihres Bedeutungsgehalts für den Gesamtzusammenhang des Diskurses unterscheiden. Durch das axiale Kodieren kristallisierte sich die zentrale Position der Kategorie „Tests/Prüfungen“ heraus, auf die wir das Modell ausgerichtet haben. Sie sind die wesentlichen Praktiken der Klassifizierung. Blaue Kategorien beschreiben Kellers Deutungsmuster und Klassifikationen, die wir als Ebene von Klassen identifizieren. Auch die Ebene der narrativen Strukturen, die violett unterlegten Kästchen, sehen wir als wesentlich durch die Dimension der Tests und Prüfungen (mit-)gebildet. Sie verweisen auf übergeordnete gesellschaftliche Werte, denen die Klassifizierungen dienen sollen. Wir haben hier Vielfalt, Selbstständigkeit und Rechtsstaatlichkeit unterschieden. Die vier schwarzen Kästchen sehen wir als Herrschaftspraktiken an. Ausgegangen sind wir dabei von Selbst- und Fremdführung, die in unserer Analyse ein Spektrum von Technologien des Selbst und der Herrschaft bilden. Gruppierungen und Vereinzelungen auf der anderen Seite begreifen wir als ein Ergebnis unserer Forschung sowie als Praktiken

der Klassifizierung, die mit Selbst- und Fremdführung in Zusammenhang stehen.

Räumliche Nähe hat über das gesamte Modell hinweg Bedeutung, allein das übergeordnete Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ steht außerhalb und soll zum einen die grundlegende Narration beschreiben, innerhalb derer sich unser empirisches Feld bewegt, zum anderen darauf hinweisen, dass das Modell Grenzen besitzt und nur einen empirischen Ausschnitt des Diskurses beschreibt. Für „Fähigkeiten“ bspw. bedeutet räumliche Nähe, dass Technologien des Selbst und demnach der Selbstführung ihnen „näher“ stehen als solche der Fremdführung. Wir haben hier natürlich starke Konstruktions- und Abstraktionsleistungen vorgenommen. Sie helfen uns aber dabei, so unser Eindruck, dem Verhältnis von Selbst- und Fremdführung mit Bezug auf Klasse und Klassifikation aus unserem Material heraus fundiert zu begegnen. In der Darstellung der Ergebnisse macht das aber auch eine Konzentration auf bestimmte Aspekte des Modells notwendig. Im Ergebnisteil beziehen wir uns deshalb zunächst auf die Beschreibung der in der Grafik bunt ausgeführten inneren Bereiche unseres Kategorien-Modells und wie diese mit Fremd- und Selbstführung in Verbindung stehen. Dabei legen wir unseren Schwerpunkt auf die Bereiche der Klassen und Klassifizierungen, also auf die blauen und roten Kategorien, da vor allem sie mit unserer Forschungsfrage in Verbindung stehen. Erst in einem weiteren Abstraktionsschritt, den wir in unserer Diskussion angehen, schlagen wir die Praktiken der Vereinzelungen und Gruppierungen vor, die wir als wesentlich für Klassen und Klassifizierungen im Umgang mit und unter Geflüchteten selbst erachten.

4. Ergebnisse: Tests und Prüfungen als Nadelöhr für Klasse und Klassifizierung

Klassifizierungen, die hierarchisierende Ordnungen und damit Klassen bilden, finden sich sowohl auf der praktischen Ebene von Schulklassen Geflüchteter als auch im bürokratischen Diskurs. Wir finden Klassen in vier Bereichen, die wir als Fähigkeiten, individuelle Merkmale, finanzielle Einteilungen und bürokratische Klassen bezeichnen und die eng mit Selbst- und Fremdführung verknüpft sind, wobei wir vor allem Fähigkeiten mit Selbstführung und bürokratische Klassen mit Fremdführung in Verbindung sehen. Fremdführung im Sinn von Technologien der Herrschaft zeigen sich besonders deutlich in den ubiquitären Tests und Prüfungen. Ebenso finden wir, dass sich Handlungen der

Selbstführung, also der Technologien des Selbst, auf Tests und Prüfungen konzentrieren. Wir entdecken aber das Potenzial der Selbstführung, sich Herrschaftstechnologien aus Fremdführung wenn auch nur temporär zu entledigen. Dabei zeigt sich, dass Selbst- und Fremdführung nicht als Dichotomie, sondern als miteinander verwoben zu verstehen ist.

Tests und Prüfungen ziehen sich durch alle Ebenen unseres Materials und unserer Analyse. Wie ein Nadelöhr verbinden sie die von uns unterschiedenen Klassen mit den narrativen Strukturen der Vielfalt, Selbstständigkeit und Rechtsstaatlichkeit. Tests und Prüfungen beschreiben dabei zwei beinahe synonyme Technologien. Da das Feld aber sowohl von Tests als auch von Prüfungen spricht, führen wir beide Begriffe an. Häufig geht mit einer Prüfung eine offizielle Klassifizierung einher, während Tests vor allem die Häufigkeit ihres Auftretens bestimmen. In der Schulklasse und dem Sprachunterricht überraschen Tests und Prüfungen nicht. Ihre Häufigkeit und ihre Bedeutung im und über den schulischen Kontext hinaus verstehen wir aber dahingehend, dass die „testing regimes“ (Extra et al. 2009; Hogan-Brun et al. 2009) weder auf den Bereich von Einbürgerungen beschränkt bleiben noch sich allein auf das Testen sprachlicher Fähigkeiten beschränken lassen.

Drei Dimensionen sind für Tests und Prüfungen besonders wichtig: Lückenlosigkeit, Legitimation und Leistung. Tests müssen lückenlos, legitimiert und an Leistung ausgerichtet sein, um zu klassifizieren. Lückenlosigkeit sehen wir als von Fremdführung geprägt. So müssen von allen Migrant:innen in den Schulklassen Testergebnisse vorliegen. Auch ausdifferenzierte Fragebögen wie der des SOEPs für Geflüchtete lassen vermuten, es würde gleichsam „alles“ abgefragt werden. Im Besonderen sind es aber Fragebatterien zu kulturellen oder auch politischen Ansichten, die uns davon überzeugen, dass es um „mehr“ als reine statistische Informationsbeschaffung geht. Da Tests und Prüfungen nicht immer direkte Bedeutung haben, stellt das Speichern von einmal in Tests und Prüfungen gewonnenen Daten einen bedeutsamen Aspekt von Lückenlosigkeit dar. Im Fall von Geflüchteten kann das so weit Einfluss auf die Lebenssituation nehmen, als einmal gewonnene Daten über den Ort der Erstmeldung als Asylsuchende nach einer Prüfung des Aufenthalts zu einer erzwungenen Umsiedlung führen. Auch Legitimität wird im Asylverfahren u. a. dann von zentralem Interesse, wenn Fluchtgründe oder die Identität der Geflüchteten geprüft werden. So kommt es bspw. im Asylverfahren zum Einsatz von Spracherkennungssoft-

ware, die Dialekte zuordnet, um damit vorhergehende Aussagen zu prüfen und zu legitimieren. Ebenso ist die Rolle der Entscheider:innen zu nennen, die entscheiden, ob ein Asylansuchen gerechtfertigt ist oder nicht. Hier legitimiert ihre Expertise, schwierige Entscheidungen zu treffen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015b: 38ff.). Leistung hingegen wird vermehrt auch in Selbstführung von den Akteur:innen klassifizierend eingesetzt. Dabei geht es unter anderem um interne Leistungsbeschreibungen von DaZ-Lehrer:innen, die das Leistungsvermögen einer Klasse beurteilen sollen. Auch können das Entschuldigungen für mangelnde Leistung von Teilnehmenden sein, wie Hinweise auf das Leben in Gemeinschaftsunterkünften und Konzentrationsprobleme, die damit einhergehen.

4.1. Fähigkeiten

Klassen, die auf hierarchischen Ordnungen rund um Fähigkeiten basieren, haben eine prävalente Rolle in unserem Material. Tests und Prüfungen klassifizieren dabei Geflüchtete insbesondere im Bereich der Sprache, aber auch hinsichtlich Bildung und Beruf. Fähigkeitsklassen sind sowohl selbst- als auch fremdgeführt, wobei wir hier einen besonders hohen Anteil an einer aktiven Teilhabe der Geflüchteten beobachten. Wie Fähigkeiten Klassen schaffen, ist also nicht alleine auf Technologien der Herrschaft, sondern auch auf Technologien des Selbst zurückzuführen und weisen deutlich auf das Ineinandergreifen beider hin. Integrationskurse fahren eine ganze Batterie an Tests auf, so kommt es zu einem Einstufungstest, Abschlussprüfungen, Wiederholung von Prüfungen und Zwischentests und das bei 600 Unterrichtseinheiten verteilt auf etwa ein halbes Jahr.

Unser gesamtes empirisches Material durchzieht die Bedeutung von Sprachfähigkeiten als Klassen schaffende und Klassen anordnende Einteilung, weshalb wir auch auf sie im Folgenden besonders detailliert eingehen. Sprache nimmt wiederholt die zentrale Stellung ein und gilt zusammen mit bestimmten Bildungsinhalten als Universalmerkmal für gelungene Integration und damit Inklusion, wie ja auch die „testing regimes“ Literatur nahelegt.

„Gute Deutschkenntnisse und Kenntnisse des Rechts- und Gesellschaftssystems sind ein unabdingbares Instrument, dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe und Chancengleichheit näher zu kommen. Gute Sprachkenntnisse steigern die Chancen zur Integration in den Arbeitsmarkt und sind die Grundlage für eine erfolgreiche

Bildungskarriere.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015a: 6)

Über diese allgemeine Einschätzung hat das BAMF drei Klassen geschaffen, die die Klassifizierung als „Zugewanderte“ mit Vorkenntnissen der deutschen Sprache verknüpfen:

„Zugewanderte, die über keine Deutschkenntnisse verfügen

Zugewanderte, die bereits über unterschiedlich gute Deutschkenntnisse verfügen

Zugewanderte, die bereits über Deutschkenntnisse auf einem Niveau verfügen, das durch eine Teilnahme am Integrationskurs nicht weiter gefördert werden kann (B1-Niveau und höher).“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015a: 13)

Das SOEP auf der anderen Seite generiert aus zahlreichen Perspektiven Wissen über die sprachlichen Fähigkeiten der interviewten Geflüchteten. Davon machen zwar Fragen nach Fähigkeiten in der deutschen Sprache den wichtigsten Teil aus, aber auch allgemeine Sprachfähigkeiten, von der Erstsprache über die Sprache im Herkunftsland bis hin zu Französisch und Englisch, werden erhoben.

„Wie gut können Sie die deutsche Sprache sprechen?

1 Sehr gut

2 Gut

3 Es geht

4 Eher schlecht

5 Gar nicht“ (SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Frage 87)

Der Diskurs rund um Sprache ist also aus einer bürokratischen Perspektive entscheidend. Insofern sehen wir hier die Bedeutung von Fremdführung deutlich. Allerdings wird Sprache ebenso aus den Schulklassen heraus zur Bildung von Klassen genutzt. So gibt es gerade junge Lernende und vor allem solche mit einem starken Bildungshintergrund, die schnell die deutsche Sprache lernen, und ältere, lernungsgewohnte Personen, die Probleme im Sprachkurs haben. Im Kursgeschehen kommt das direkt zum Tragen, wenn etwa Wort- oder Grammatikerklärungen nicht von allen gleich schnell verstanden werden. Diejenigen, die bessere Voraussetzungen haben, heben sich deutlich von der Gruppe ab. An dieser Stelle soll ein junger Syrer als Beispiel dienen. Er kam zu einem schon laufenden Integrationskurs dazu, was seine besondere Stellung besonders deutlich machte:

„Seine mündlichen Fähigkeiten sind enorm. Er spricht fließend, kaum mit Akzent und benutzt jugendliche Umgangssprache: ‚Hey, Alter, laber nich‘ oder ‚Ich mag

dich, Bruder‘ sind Sätze, die er ganz selbstverständlich von sich gibt und sich damit klar von den anderen Teilnehmenden aus dem Kurs distanziert. Ich habe nicht viele Teilnehmer:innen gesehen, die so fließend sprechen und sich dabei auch noch in der Jugendsprache ausdrücken können.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Neben der Appropriation von Jugendsprache, die den Teilnehmer hier ja durchaus als schon besonders „integriert“ auszuzeichnen vermag, sind es vor allem die hierarchischen Ordnungen, die durch diese Sprachnutzung in der Schulklasse entstehen können, auf die wir hinweisen wollen. In der Lage zu sein, die Zielsprache gezielt in einer klassen-schaffenden Weise zu nutzen, wie es hier in den beiden direkten Aussagen deutlich wird, zeigt, wie Sprache in Selbstführung zur Etablierung von Hierarchien eingesetzt wird. Indem er dieses besondere sprachliche Register benutzt, distanziert er sich von den anderen Lernenden aus der Klasse und festigt die Zugehörigkeit zu „denen, die Deutsch können“. Zugleich, kann man aber einwenden, reproduziert der junge Lernende damit die fremdführende Position einer durch Sprache gelungenen Integration und erhöht innerhalb der Klasse den Leistungsdruck. Aus dem Protokoll wird ja auch ersichtlich, dass die Lehrende selbst die Leistung des Schülers für besonders bemerkenswert hält und hoch bewertet.

Mit der Kenntnis über spezielle Sprachfähigkeiten, wie eben Jugendsprache, geht die Bekanntschaft mit Deutschsprechenden einher, die klassifizierend wirkt. Einige Lernende haben Freund:innen aus Deutschland oder aus der Türkei, die schon länger in Deutschland wohnen und gut Deutsch sprechen. Diese Freundschaften öffnen einen neuen Zugang zur deutschen Sprache. Immer wieder beklagen sich die Teilnehmenden, wie schwierig es sei, Kontakt zu deutschsprachigen Personen herzustellen. Wer diesen Kontakt hat, steht im Klassengefüge über seinen Kolleg:innen und ist in der Lage, andere wichtige Ressourcen zu nutzen. Nicht zuletzt werden mit diesen Bekanntschaften auch gesteigerte Möglichkeiten am Arbeitsmarkt verbunden. Das SOEP interessiert sich ebenso, wie viel Zeit pro Woche die befragte Person mit Deutschen verbringt bzw. wie viele Deutsche sie seit ihrer Ankunft in Deutschland schon kennengelernt hat, mit denen auch ein regelmäßiger Kontakt besteht. Zum Vergleich wird auch nach dem Kontakt zu Menschen aus dem gleichen Herkunftsland und Menschen aus anderen Ländern gefragt. Damit unterstreicht das SOEP, dass es einen Unterschied macht, mit wem eine Person Zeit verbringt und mit wem nicht:

„Wie oft verbringen Sie Zeit mit Deutschen?“

1 Täglich

2 Mehrmals pro Woche

3 Jede Woche

4 Jeden Monat

5 Seltener

6 Nie“ (SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016:

Frage 211)

Aber nicht nur die Zielsprache, also Deutsch, hierarchisiert in der Klasse, sondern auch die Herkunftssprachen, die gesprochen werden. So beobachten wir, dass auch die Erstsprache klassifizierend wirken kann. Es kann einen Unterschied in der Klasse machen, ob jemand Arabisch spricht oder Polnisch oder Griechisch:

„Da die Mehrheit der Teilnehmenden Arabisch spricht, läuft auch die meiste Nebenkommunikation im Unterricht auf Arabisch. Alle, die nicht Arabisch sprechen, sind von der Kommunikation ausgeschlossen. Es bildet sich eine Gemeinschaft in der Klasse. Teilnehmer:innen aus Griechenland oder Polen haben Schwierigkeiten, einen Zugang zur Kursgemeinschaft zu finden, weil sie durch die Sprache nicht dazugehören (...). Wenn sich die Teilnehmenden Wörter auf Arabisch erklären, sind diejenigen, die nicht Arabisch können, außen vor. Es wirkt dann immer so, als hätten diejenigen, die Arabisch können, einen Vorteil, weil sie durch ihre ‚Geheimsprache‘ mehr Informationen sammeln. Das versuche ich auszugleichen, indem ich die Grammatik oder das Wort auf Deutsch wiederhole, sodass alle die Möglichkeit haben, es zu verstehen, und nicht das Gefühl haben übergangen zu werden.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Spannend ist an dieser Beobachtung, wie sich in der Klasse Sprachgruppen bilden können. Diese integrieren die Herrschaftstechnologie der Sprachfähigkeit in eine Praktik, die in Selbstführung sich bemüht, dem Geforderten besser zu begegnen. Dabei werden aber sowohl andere Teilnehmende als auch die Lehrende selbst ausgeschlossen, was gerade die Lehrende zu legitimieren scheint, die Gruppenbildung zum Teil zu unterbinden und damit den Unterricht wieder an sich zu ziehen. Denn es soll jede/r Einzelne vom Unterricht auf vergleichbare Weise profitieren. Die Lehrende, kann man sagen, bemüht sich hier um die Aufrechterhaltung der Fremdführung, wohingegen Teile der Klasse in Selbstführung agieren.

Bei der Analyse von Selbstführung in Bezug auf das Etablieren von Klassen über Fähigkeiten merken wir, dass die Perspektive aktiver Handlungen ein bunteres und auch subversives Bild zu der stringenten strukturellen Forderung nach guten Deutsch-Leistungen gibt, was sowohl die Bedeutung von Jugendsprache als auch

die der Erstsprache unterstreichen. Ebenso fallen Praktiken wie Schummeln, Rauchen und Feiern darunter, sich in Selbstführung mit den vorgegebenen Klassen auseinanderzusetzen. Diese Praktiken hebeln, wenn auch nur temporär, Fähigkeitsklassen aus den Fugen. Schummeln ist weit verbreitet und der Eindruck wird gestärkt, dass es sich bei den Tests und Prüfungen um bürokratische Hürden handelt und nicht um etwas, das eine individuelle Notwendigkeit hat. Vielmehr geht es um gemeinschaftliches Überstehen dieser Test- und Prüfungssituationen.

„Schummeln ist etwas, das besonders häufig vorkommt. Wenn es geht, schreiben die Teilnehmenden bei ihrem Nachbarn/ihrer Nachbarin ab. Das ist einfacher, als selbst zu denken. Sie merken dabei nicht, dass es nur für sie selbst schlecht ist, wenn sie voneinander abschreiben.“
(Auszug Beobachtungsprotokoll)

Schummeln gilt als schlecht „für sie [die Teilnehmenden] selbst“, dabei macht es auf die Teilnehmenden den Eindruck, als wäre es gerade schlecht für sie, wenn sie den Test nicht bestehen. Dabei wird die Legitimität des Tests deutlich angezweifelt. Nicht das Lernen der deutschen Sprache an sich, sondern das Bestehen einer Prüfung ist die Notwendigkeit, auf die es ankommt. Ein Sprachzertifikat entscheidet über Möglichkeiten, nicht eine Sprachfähigkeit. Während Selbstführung durch Schummeln die engen Grenzen des Handlungsspielraums Geflüchteter unterstreicht, stellt das Feste feiern eine Praktik dar, in der wir einen erweiterten Möglichkeitsraum für Geflüchtete sehen, selbst wenn dieser nicht von Dauer ist. So werden Geburtstage von Schüler:innen aufwändig zelebriert. Die Teilnehmenden haben großes Interesse daran, dass die Gruppe jeden Geburtstag feiert, und unterstützen das, indem sie von ihren eigenen finanziellen Mitteln für den Kurs Kuchen oder andere festliche Lebensmittel besorgen. Sogar der Geburtstag der Lehrenden wird aufwändig gefeiert:

„Als ich Geburtstag hatte, hat ein Teilnehmer ein sehr aufwändiges Geburtstagsfest organisiert. Der ganze Raum war mit Luftballons und Luftschlangen dekoriert und es gab eine Geburtstagsorte, wie man sie in einer Konditorei bestellen kann. So eine Torte habe ich noch nie bekommen. Sie war verziert und eine große ‚30‘ war in der Mitte der Torte platziert. Frau S., die sozialpädagogische Betreuung, kam auch vorbei und wollte wissen, was los ist. Alle haben gesungen und Kuchen gegessen und es wurden Fotos zur Erinnerung gemacht. Es war wirklich für alles gesorgt. (...) Auch der Hausmeister und die Leute im Büro bekamen ein Stück des Kuchens.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Uns erscheint relevant, dass Praktiken wie diese aus den Klassen selbst vorgelebt werden und häufig sogar gegen die Anordnungen der Kursleitungen stehen, die gewöhnlich den engen Zeitplan monieren und die Schwierigkeiten anmahnen, in diesem das vorgegebene Leistungsniveau zu erreichen. Aus einer abstrakten Perspektive meinen wir, im Vergleich zwischen Selbst- und Fremdführung hier zu beobachten, dass Fremdführung im Diskurs um Geflüchtete vereinzelt wirkt, indem sie versucht, durch Tests und Prüfungen individualisiertes Wissen über einzelne Personen zu generieren, wohingegen Techniken der Selbstführung aus der Klasse eher auf das Bilden von Gruppen ausgelegt zu sein scheinen. Allerdings sehen wir auch, dass Selbstführung in vielen Fällen zur Reproduktion von Herrschaftstechnologien dient, was nicht zuletzt auf die vulnerable Situation von Geflüchteten allgemein rückschließen lässt.

4.2. Individuelle Merkmale

Damit meinen wir, dass häufig spezifische Merkmale von Flüchtlingen herangezogen werden, um sie Klassen zuzuordnen. Merkmale wie das Alter oder das Geschlecht, besonders aber auch Gesundheit und der jeweilige familiäre Hintergrund, können dazu dienen, Klassen zu bilden. Es werden also Merkmale herangezogen, die der Persönlichkeit zugehörig sind, ohne aber allein auf deren Fähigkeiten zu rekurrieren. Dass es dabei häufig zu Überschneidungen kommt, sehen wir im ersten Auszug aus dem „Rahmencurriculum für Integrationskurse“ des Goethe-Instituts. Das Curriculum dient weniger dazu, Lehrkräfte in ihrer tagtäglichen Arbeit anzuleiten, sondern richtet sich „vorrangig an Prüfungsentwickler, Lehrbuchautoren und Kursplaner, die aus ihm Ziele und Inhalte für ihre jeweiligen Zielgruppen auswählen.“ (Kaufmann 2016: 5) Das Rahmencurriculum spricht von drei Gruppen, die mit Bezug auf Integrationskurse zu unterscheiden sind:

„GRUPPE A: Eine relativ große und sehr heterogene Zielgruppe definiert sich über gute Lernvoraussetzungen (...) und dezidierte Bildungs- und Berufswünsche. Die Zugewanderten in dieser Gruppe sind im Altersdurchschnitt jünger und durchschnittlich erst kürzere Zeit in Deutschland.“

GRUPPE B: Diese Gruppe unterscheidet sich von Gruppe A vor allem durch ein niedrigeres Bildungs- bzw. Qualifizierungsniveau sowie ggf. keiner Lese- und Schreibsozialisation im lateinischen Schriftsystem, was sich u. a. in Schwierigkeiten mit Schriftlichkeit bzw. in Schreibgewohnheit ausdrückt. (...)

GRUPPE C: Diese Gruppe weist im Vergleich der drei Gruppen den höchsten Altersdurchschnitt sowie die längste Aufenthaltszeit in Deutschland auf. Entsprechend sind Phänomene des ‚ungesteuerten‘ Spracherwerbs (...) zu beobachten. Bei dieser Gruppe geht es um die Förderung der Motivation und die Ausrichtung auf Handlungsfähigkeit in der Arbeitswelt bzw. um Eingliederung/Wiedereingliederung in die Arbeitswelt auf relativ niedrigem Qualifizierungsniveau.“ (Kaufmann 2016: 16)

Als Teil des Rahmencurriculums für Integrationskurse liegt es nahe, dass der argumentative Schwerpunkt auf Sprachfähigkeiten liegt. Dennoch fällt auf, wie gerade das Alter, aber auch die Familiensituation herangezogen wird, um diese Gruppen zu entwickeln. Altersklassen werden regelmäßig als Rechtfertigung genutzt, weshalb Unterschiede zwischen Akteur:innen zu beobachten sind. Aus der Perspektive der Fremdführung haben wir den Eindruck, dass immer wieder Altersklassen hierarchisch anordnen, wobei Jugend eindeutig mit Vorzügen verbunden wird. Weiter oben hat das Beispiel der Jugendsprache auch in diese Richtung ausgeschlagen. Die Ausrichtung der Klassifizierung liegt dabei auf der Selbstständigkeit des Individuums und seiner persönlichen Motivation und Leistungsbereitschaft in Bezug auf Arbeit.

Auch die familiäre Situation haben wir als überraschend klassenbildend beobachtet, jedoch eher aus einer Selbstführung heraus. In Kursen spielt eine Rolle, ob eine Person schon eine Familie und besonders Kinder hat. So zeigt die folgende Situation, die sich im Rahmen einer Feier in einem Kurs ereignete, wie Kinder zur Stellung in der Klasse beitragen können. Einer der Teilnehmenden ist M., er wurde zwar erst Anfang der 70er-Jahre geboren, gehört aber dennoch zu den älteren Teilnehmer:innen. Er ist oft krank, versteht kaum Deutsch und braucht Hilfe bei offiziellen Briefen, die er immer mit in den Kurs bringt. Dennoch ist er im Kurs unscheinbar. Doch dieses Bild ändert sich völlig, als er im Rahmen des Festes seine zweijährige Tochter mitbringt:

„Durch seine Tochter war M. plötzlich ein ganz anderer. Der stille M., der im Unterricht von allein nie ein Wort sagt, stand im Mittelpunkt und aller Fokus richtete sich auf ihn und sein Kind. Ganz selbstverständlich beschäftigten sich die anderen jüngeren Männer mit dem kleinen Mädchen, nahmen sie auf den Arm und tanzten mit ihr zur Gitarrenmusik von A. Erstaunlich, wie M. aufblühte und eine ganze andere Person war, weil er seine Tochter mitgebracht hat.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Die Selbstführung der Gruppe macht den Eindruck, das einzelne Merkmal der Familie klassifizierend wirkmächtig werden zu lassen und über die gewohnten Klassen hinweg für eine Veränderung in der hierarchischen Ordnung der Gruppe zu sorgen. Gleichwohl diese Situation sicherlich auf vielfältige Weise relativiert werden kann, unterstreicht sie für uns das Potenzial, das Selbstführung in bestimmten Situationen haben kann.

Wie in dem Beispiel hat Gesundheit einen wichtigen Platz im Diskurs, in Integrationskursen nicht zuletzt deswegen, weil die Anwesenheit im Kurs streng geprüft wird. Jedes Fehlen muss dokumentiert und gerechtfertigt sein. Das Jobcenter führt regelmäßig Kontrollen durch und unerlaubtes Fernbleiben führt zum Ausschluss aus dem Kurs. Dennoch finden Teilnehmer:innen Möglichkeiten selbst zu entscheiden, wie es mit ihrer Gesundheit steht. Das zeigt eine gängige Praktik, die aber von der Kursorganisation negativ gesehen und „von oben“ sanktioniert wird:

„Um dem Praktikum fernbleiben zu können, lassen sich die Teilnehmenden Ausreden einfallen. Bspw. gehen sie zum ‚berühmten Dr. Ali‘, der angeblich die Krankmeldungen auf den Tresen ausliegen hat. Das Jobcenter hat die Krankmeldungen irgendwann nicht mehr akzeptiert, weil sie meinten, dass Dr. Ali die einfach so hergibt.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Gesundheit beschäftigt auch immer wieder den Fragebogen des SOEP. Dabei wird sehr genau und persönlich die Gesundheit und insbesondere die gesundheitliche Leistungsfähigkeit der Befragten in den Blick genommen. Wir sehen hier eine Ähnlichkeit zu den Klassen, wie sie im Bereich der Sprache gebildet werden. Die Fragen umfassen dabei körperliche und geistige Gesundheit:

„Wenn Sie Treppen steigen müssen, also mehrere Stockwerke zu Fuß hochgehen:

Beeinträchtigt Sie dabei Ihr Gesundheitszustand stark, ein wenig oder gar nicht?

1 Stark

2 Ein wenig

3 Gar nicht“ (SOEP Befragung von Geflüchteten 2016:

Frage 300)

Es besteht also ein Interesse daran, mehr über den gesundheitlichen Zustand von Geflüchteten zu erfahren. Die Verbindung mit Leistungsfähigkeit im Kurs (und darüber hinaus) stellt sicherlich ein Thema dar, das problematisiert werden muss und politische Implikationen hat. Jedenfalls besteht über die Bildung von Klassen über individuelle Merkmale wie Alter, familiäre Situation oder Gesundheit die Gefahr, durch Fremdführung

bestimmte Gruppen besser zu stellen als andere. Allerdings haben wir ebenfalls gesehen, dass Selbstführung durch subversive Praktiken auf die Möglichkeit hinweist, sich der Herrschaftstechnologien nicht nur zu bemächtigen, sondern sie – wenn auch nur temporär – gegen sich selbst auszuspielen.

4.3. Finanzielle Einteilungen

Die ökonomisch motivierten Klassen bezeichnen wir in unserem Material als „finanzielle Einteilungen“. Sie spielen eine im Diskurs eher untergeordnete Rolle, speziell wenn man ihre häufig so universale Bedeutung in Betracht zieht. Allerdings zeigt sich bspw. in der Existenz des „Asylbewerberleistungsgesetz“ dann doch, wie entscheidend Fragen des Geldes behandelt werden. Dieses Gesetz bildet finanzielle Zuwendungsklassen, die recht unterschiedlich ausfallen, wobei es um Geldleistungen zur Deckung des notwendigen Bedarfs von Personen außerhalb von Aufnahmeeinrichtungen geht:

- „1. alleinstehende Leistungsberechtigte 216 Euro,
2. zwei erwachsene Leistungsberechtigte, die als Partner einen gemeinsamen Haushalt führen, je 194 Euro,
3. weitere erwachsene Leistungsberechtigte ohne eigenen Haushalt 174 Euro,
4. sonstige jugendliche Leistungsberechtigte vom Beginn des 15. und bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres 198 Euro,
5. leistungsberechtigte Kinder vom Beginn des siebten bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres 157 Euro,
6. leistungsberechtigte Kinder bis zur Vollendung des sechsten Lebensjahres 133 Euro.“ (aus dem § 3 des Asylbewerberleistungsgesetzes)

Wir sehen also, wie gesetzlich verankerte finanzielle Einteilungen zwischen Geflüchteten und ihrer jeweiligen Lebenssituation und auch ihrem Alter unterscheiden. Da bei den genannten Summen mit Sicherheit jeder einzelne Euro zählt, gehen wir davon aus, dass die jeweilige Zuteilung in eine der Klassen Bedeutung hat. Angeführt werden muss auch die gesetzliche Verpflichtung für Geflüchtete, in Aufnahmeeinrichtungen „Arbeitsgelegenheiten“ zu erledigen, sollten diese „zur Verfügung gestellt“ werden (§ 5 Asylbewerberleistungsgesetz). Dabei fällt eine Aufwandsentschädigung von 80 Cent pro Stunde an. Das SOEP hingegen zeigt Interesse an der Einschätzung des Netto-Verdienstes aus einer historischen Perspektive, lässt aber ansonsten finanzielle Aspekte außen vor:

„Wenn Sie Ihr Nettoeinkommen damals mit dem Einkommen anderer in Ihrem Land verglichen hätten:

Wie hätten Sie da die Höhe Ihres Nettoeinkommens eingeschätzt?

- 1 Weit überdurchschnittlich
- 2 Eher überdurchschnittlich
- 3 Durchschnittlich
- 4 Eher unterdurchschnittlich
- 5 Weit unterdurchschnittlich“ (SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Frage 153)

Gerade mit Bezug auf die finanziellen Zuwendungsklassen, die ja nicht darauf eingehen, was ein Mensch „früher“ verdient hat, mag eine solche Frage Bedeutung haben. Generell zeigt sie aber, dass nicht Geld als etwas Absolutes Bedeutung hat, sondern eher als eine relative Größe. Diese Art von „Status“-Denken beobachten wir auch in den Integrationskursen. Zwar gab es immer wieder Beschwerden über die finanziellen Mittel, die das Jobcenter den Teilnehmer:innen zur Verfügung stellt, doch es kam nie vor, dass jemand sagte, er könne sich „etwas“ nicht leisten. Auch in der Freizeit konsumieren die Lernenden, suchen öffentliche Lokalitäten wie Bars und Cafés auf und unternehmen auch kleinere Reisen innerhalb Deutschlands und in die angrenzenden Länder, wie zum Beispiel Holland.

„Ein ehemaliger Teilnehmer, A. hat jetzt schon öfter sein Auto gepostet und druntergeschrieben, dass er jetzt wieder auf dem Weg nach Holland ist. (...) A. arbeitet bei ‚Action‘, auch das hat er schon öfter bei Facebook gepostet. Dort hatte er eine ‚Action‘-Kaffeetasse in der Hand und geschrieben: ‚Der 1. Kaffee heute auf der Arbeit‘. Er arbeitet, spart und kauft sich dann davon Sachen, die ihm Spaß machen.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Auf der einen Seite zeigt sich aus Fremdführung hier ein sehr strikter Zugang zu finanziellen Einteilungen, wohingegen in Selbstführung finanzielle Einteilungen unter Geflüchteten über ganz typische und gewöhnliche Konsumpraktiken gehandhabt werden, die auf individuelle Diversität abzielen. Gerade im finanziellen Bereich werden der Fremdführung Gruppierungen offenbar wichtiger, wohingegen hier die Handlungen der Akteur:innen vermehrt auf Vereinzelung abzielen.

4.4. Bürokratische Klassen

Im Bereich bürokratischer Klassen sehen wir ein komplexes Gewirr klassifizierender Begriffe, das nur schwer zu durchschauen ist und sprachliche Barrieren aufbaut. Auch für bürokratische Klassen spielen Prüfungen die entscheidende Rolle, denn erst nach einer solchen kann eine der vier Schutzformen zugesprochen werden:

„Bei jedem Asylantrag prüft das Bundesamt auf Grundlage des Asylgesetzes, ob eine der vier Schutzformen – Asylberechtigung, Flüchtlingsschutz, subsidiärer Schutz oder ein Abschiebungsverbot – vorliegt. Nur wenn keine dieser Schutzformen in Frage kommt, wird der Asylantrag abgelehnt.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015b: 21–22)

Diese vier Schutzformen beschreiben allerdings nur bürokratische Klassen, die nach dem Prüfverfahren zugewiesen werden. Deshalb unterscheidet das BAMF weiter zwischen Flüchtlingen, Asylsuchenden, Asylantragstellenden sowie Schutzberechtigten und Bleibeberechtigten. Der Begriff „Flüchtling“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch für alle geflüchteten Personen genutzt. Im Asylrecht ist ein „Flüchtling“ jedoch ein nach der Genfer Flüchtlingskonvention „anerkannter Flüchtling“, das heißt, es handelt sich um Personen, die ein positives Asylverfahren hinter sich haben und die einen Flüchtlingsschutz erhalten. Asylsuchende sind dagegen Personen, die erst vorhaben, einen Asylantrag zu stellen, und noch nicht als Antragstellende registriert sind. Asylantragstellende sind Personen, die sich schon im Asylverfahren befinden und auf eine Entscheidung warten. Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte haben eine Asylberechtigung, einen Flüchtlingsschutz oder einen subsidiären Schutz erhalten und dürfen nicht abgeschoben werden (Schutzformen BAMF 2015a). Die letztgenannten Schutzformen unterscheiden sich durch Aufenthaltsdauer und ob es sich um politische Verfolgung oder Verfolgung von staatlichen bzw. nicht-staatlichen Akteur:innen handelt. Auch bei abgelehnten Asylanträgen gibt es Klassen von Ablehnungen, die zeigen, wie unterschiedlich eine Klasse auf die jeweilige Lebenssituation wirken kann:

„Bei Ablehnung eines Asylantrags wird zwischen zwei Arten unterschieden: die einfache Ablehnung und die Ablehnung als ‚offensichtlich unbegründet‘. Bei einer einfachen Ablehnung, wird der betroffenen Person eine Ausreisefrist von 30 Tagen gesetzt. Bei einer Ablehnung des Asylantrags als ‚offensichtlich unbegründet‘ beträgt die Ausreisefrist dagegen nur eine Woche.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015b: 29)

Entscheidend für diese Klasseneinteilungen sind die „Anhörung“ einzelner Geflüchteter und „Entscheider:innen“, deren Aufgabe es ist, Geflüchtete den Schutzformen oder Ablehnungsklassen zuzuordnen:

„In jedem einzelnen Fall bewerten die Entscheiderinnen und Entscheider des Bundesamtes mit geschulter fachlicher Kompetenz und sehr viel Erfahrung, ob ein

Asylantrag berechtigt ist und ob einer der vier Schutzgründe, die den Verbleib in Deutschland ermöglichen, zum Tragen kommt.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015b: 5)

Bürokratische Klassen spielen aus fremdgeführter Perspektive eine Rolle, für die Selbstführung der Akteur:innen in Schulklassen haben sie eher selten Bedeutung. Das hängt damit zusammen, dass diese bürokratische Klassifizierung für die Teilnehmenden schon hinter ihnen liegt, wenn sie einen Platz in einem Integrationskurs bekommen haben. Die Lückenlosigkeit von Tests und Prüfungen kann aber mitunter zu Situationen führen, in denen bürokratische Klassen in Schulklassen einschneidenden Einfluss haben. Regelmäßig kommt es zu verordneten Rückführungen von Teilnehmenden, weil sie an einem anderen Ort in die Schule gehen, als sie bürokratisch registriert sind. Beobachten konnten wir einen Fall, bei dem sich die Schulleitung aktiv und mit Hinweis auf die Integration des/der Teilnehmenden gegen diese Rückführung erfolgreich zur Wehr setzte. Auf der einen Seite zeigt sich, dass auch Lehrende selbstführend agieren können, gleichwohl sie sich in ihrer Rechtfertigung direkt auf die Kategorien der Fremdführung beziehen. Auf der anderen Seite mag das verdeutlichen, dass die Macht im Feld der Geflüchteten nicht auf aktiven Technologien des Selbst von Teilnehmenden beruht, ihre selbstbestimmte Aktivität (bspw. Aufenthaltsort) viel mehr sanktioniert und verhindert wird.

4.5. Inklusion/Exklusion und die Werte von Vielfalt, Selbstständigkeit und Rechtsstaatlichkeit

Der Beitrag hat bisher einen Schwerpunkt auf die Bereiche von Klasse und die Klassifizierungen durch Tests und Prüfungen gelegt. Darüber hinaus zeigt unsere Analyse aber, dass Klassen sowie Tests und Prüfungen mit drei „Werten“ verbunden sind, die wir mit Vielfalt, Selbstständigkeit und Rechtsstaatlichkeit zusammenfassen und die wiederholt im Diskurs auftauchen. Sie gelten als Bausteine oder Grundlagen für Inklusion, ihr Fehlen als Begründung für Exklusion. Die Dichotomie von Inklusion/Exklusion verweist als narrative Struktur darauf, dass es bei Klasse und Klassifizierung immer auch um den Einschluss bzw. Ausschluss von Personen oder auch Gruppen geht. Die Werte sehen wir in der Tendenz als eher mit Selbst- bzw. Fremdführung verknüpft. So wird Vielfalt von Akteur:innen selbst zu einem Wert erhoben, hingegen ist der Wert der Rechtsstaatlichkeit deutlicher

fremdgeführt besetzt. Selbstständigkeit schließlich bezieht sich auf die Fähigkeit des Individuums, ohne Hilfe anderer auszukommen und sich v. a. selbstständig am deutschen Arbeitsmarkt zu behaupten. Wie schon an anderen Stellen angemerkt, sehen wir auch bei Selbstständigkeit, dass sie aus einer Perspektive der Fremdführung auf Vereinzelung des Individuums hinausläuft, während die von uns beobachteten Aspekte der Selbstführung eher die Bildung von Gruppierungen in den Blick nimmt. Über den Bereich narrativer Strukturen des Feldes hinweg zeigt sich, dass Fremd- und Selbstführung ineinander verschränkt sind und die von uns beschriebenen Tendenzen vor allem dazu dienen, die Möglichkeiten von Selbstführung hervorzuheben.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Unser Beitrag arbeitet heraus, wie sich Klassen und Klassifizierungen von und durch Geflüchtete aus einer strukturorientierten Perspektive offizieller Dokumente von einer an Handlungen Geflüchteter orientierten Perspektive in Schulklassen ähneln oder unterscheiden. Während wir Klasse als Ungleichheiten begreifen, die einen Unterschied in den Lebenschancen Geflüchteter bewirken können, verstehen wir Klassifizierungen als Prozesse, die zu Klassen zuordnen. Bourdieus Klassenkonzept verbinden wir mit Foucaults Begriffen der Fremd- und Selbstführung und vergleichen damit Wissen, das im Diskurs um Geflüchtete sowie rund um und in Integrationskursen entsteht. In diesen Kursen erlernen die Akteur:innen vorrangig Sprachfähigkeiten, daneben kulturelles und rechtsstaatliches Wissen, verbringen dort aber auch wichtige Teile ihres Alltags. Indem wir eine strukturelle mit einer auf Handlung abzielende Perspektive auf Klasse verbinden, vermitteln wir zwischen den beiden typischen Sichtweisen in der Forschung, die Klassen Geflüchteter von einer der beiden Seiten aus fokussiert (Colic-Peisker/Walker 2003; Shields et al. 2010).

Zunächst zeigt unser Vergleich, dass Klassen und Klassifizierungen sowohl in offiziellen Dokumenten als auch in Schulklassen im Zentrum stehen. Als maßgebliche Praktiken der Klassifizierung identifizieren wir Tests und Prüfungen, die Geflüchtete in Deutschland kontinuierlich begleiten. Zwar sehen wir, dass Tests und Prüfungen zumeist mit Techniken der Herrschaft und Fremdführung verbunden sind. Die Bedeutung, die ihnen von den Geflüchteten selbst gegeben wird, erlaubt es aber, sie als grundlegendes Element des Diskurses allgemein zu verstehen. Sie nehmen also ebenso

aus einer Selbstführung der Akteur:innen Einfluss auf Klasse und Klassifizierung, wobei Herrschaftstechnologien und Technologien des Selbst in engem Zusammenhang stehen. In Tests und Prüfungen können sich Geflüchtete Aspekte der Herrschaftsmacht in Selbstführung aneignen, wobei sie sich dabei wiederum der Fremdführung unterordnen. Subversive Momente der Selbstführung mit Bezug zu Tests und Prüfungen deuten aber zumindest auf das Potenzial hin, sich der Technologien der Macht temporär zu entledigen. Tests und Prüfungen klassifizieren Geflüchtete in vier Bereichen, die einen Einfluss auf Lebenschancen haben können und die wir dementsprechend als Klassen verstehen. Wir unterscheiden hier Fähigkeiten, individuelle Merkmale, finanzielle Einteilungen und bürokratische Klassen. Während Fremdführung besonders hinsichtlich bürokratischer Klassen ausgeprägt ist, haben wir den Einfluss von Selbstführung auf Fähigkeiten beobachtet. Über Klasse und Klassifizierung hinweg sehen wir zwar Selbst- und Fremdführung intrinsisch miteinander verwoben. Für bestimmte Dimensionen von Klasse kann aber von mehr bzw. von weniger Handlungsmacht der Akteur:innen gesprochen werden. Vor allem Klassen mit Bezug auf Fähigkeiten und auch individuelle Merkmale können Akteur:innen besonders stark in Selbstführung beeinflussen, gleichwohl die Gefahr besteht, damit Machtaspekte von Fremdführung zu reproduzieren. Dennoch zeigen wir, dass Selbstführung als Möglichkeitsraum verstanden werden kann, mit dessen Hilfe sich Akteur:innen über Klassen und Praktiken der Klassifizierung hinwegsetzen. Praktiken wie Rauchen, Schummeln, Feste feiern setzen sich über die ubiquitären Klassifizierungen hinweg und etablieren, wenn auch häufig nur in temporärer Form, einen gewissermaßen „klassenlosen“ Raum in der Klasse.

Indem wir die Bedeutung von Tests und Prüfungen für Migrant:innen im Spracherwerb fokussieren, schließen wir an Literatur an, die diesen Zusammenhang als „testing regimes“ für den Zusammenhang von Einbürgerungen kritisch beleuchtet (Extra et al. 2009; Hogan-Brun et al. 2009). Die Ausweitung der Bedeutung von Tests zeigt sich auch in ihrer Instrumentalisierung bei Grenzkontrollen. Dort legitimieren sie sich als notwendige Voraussetzung für Integration. Gutekunst (2015) zeigt für den Fall von Einbürgerungen durch Heirat, dass durch diese neu eingezogene Hürde eine „hierarchisation of marriage migrants and even to the exclusion of certain candidates“ hinzukommt. So werden Bildungshintergrund, aber auch zur Verfügung stehende finanzielle Mittel entscheidend für das Über-

winden einer Grenzkontrolle. Gleichzeitig sind gerade Grenzkontrollen ein gutes Beispiel für Umgehungspraktiken, mit denen Migrant:innen sich die bürokratischen Technologien aneignen (Scheel 2017) und sie subversiv unterwandern. Auf dieses Potenzial von Selbstführung haben wir auch hingewiesen, das sich insbesondere in Praktiken der Gruppierungen beobachten lässt. Mit den Perspektiven von Selbst- und Fremdführung wollen wir dazu beitragen, der sich ausweitenden Bedeutung von Tests und Prüfungen in allen Lebensbereichen von Geflüchteten zu begegnen und sie gerade nicht als geradezu archetypische bürokratische Praktik zu verharmlosen.

Schließlich üben Praktiken von Vereinzelungen und Gruppierungen einen Einfluss auf Klassenbildung aus. Vereinzelungen arbeiten damit, auf einzelne Individuen zu rekurrieren. Das ist typischerweise der Fall, wenn Individuen getestet oder geprüft werden, sei es in Anhörungen zum Asylverfahren oder in den verschiedenen Test- und Prüfungsformen in der Schulklasse. Erst über die vereinzelt Individuen hinweg werden dann Klassen gebildet. Hingegen verstehen wir Gruppierungen als Form der Klassenbildung, die an erster Stelle den Zusammenhalt auch sehr unterschiedlicher Akteur:innen betont, wie wir es im Feiern von Festen, aber auch in der Gruppierung um die eigene Erstsprache in Konkurrenz zur Zielsprache Deutsch festmachen würden. Sowohl Vereinzelungen als auch Gruppierungen können integrierend und exkludierend wirken. Wir finden aber, dass Fremdführung Inklusion/Exklusion eher über Vereinzelungen steuert, wohingegen in Selbstführung Gruppierungen eine größere Rolle zu spielen scheinen. Vereinzelungen und Gruppierungen stellen ein nützliches Werkzeug dar, um Selbst- und Fremdführung bei Klassifizierungen und der Bildung von Klassen zu untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit konnten wir diesen beiden Praktiken nur wenig Raum geben. Weitere Forschung könnte lohnenswert sein, die sich damit beschäftigt, wo und wie insbesondere sensible Personengruppen wie Geflüchtete entweder vereinzelt, individualisiert und damit singularisiert werden bzw. sich vereinzeln und individualisieren, oder wo sie im Gegenteil Gruppen bilden, sich zusammenschließen oder auch in Gruppen zusammengefasst werden.

Mit dem Fokus auf Geflüchtete und ihre Integration bewegen wir uns zwangsläufig in einem politischen und emotionsgeladenen Feld. Kritisch bemerken wir, wie intensiv der bürokratisch-wissenschaftliche Diskurs beiträgt, hierarchische Ordnungen über Fähigkeiten und Leistung zu etablieren. Sprachkompetenz erscheint so

als das von allen beteiligten Akteur:innen klassifizierte „Universalmerkmal“, das entweder Inklusion verspricht oder Exklusion befürchten lässt. Besonders relevant ist die Sprachprüfung zum Sprachlevel B1, das als Grundvoraussetzung für Integration betrachtet, aber nur von einem Bruchteil der Personen in den Schulklassen erreicht wird, während der größte Teil an dieser Hürde scheitert. Die Literatur spricht von „menschlichem Kapital“, das zusammen mit der Aufnahmebereitschaft der einheimischen Bevölkerung den Akkulturationsprozess und die Identitätsbildung der geflüchteten Personen fördern (Colic-Peisker/Walker 2003). Auch wir nehmen kollektive wie individuelle Strategien von Geflüchteten wahr, sich im Zielland effektiv zu bewegen. Sowohl der Identitäts- als auch der Akkulturationsprozess muss als Wechselspiel bzw. Aushandlungsprozess zwischen Aufnahmeland und Geflüchteten verstanden werden. Eingebunden in ein Netz aus sozialen Rollen, Status und Netzwerken (Colic-Peisker/Walker 2003: 338) treffen auch Lernende in der Schulklasse auf die Herausforderung, sich an neue Begebenheiten anzupassen. Gerade der bürokratisch-wissenschaftliche Diskurs legt einen Schwerpunkt auf das „menschliche Kapital“, das Geflüchtete repräsentieren, während wechselseitige Aushandlungsprozesse kaum in Erscheinung treten. In Schulklassen beobachten wir aber, dass Geflüchtete in Selbstführung kulturelle Wechselspiele anregen und einfordern, wobei zumeist Subversives mitschwingt. Aus flüchtlingspolitischer Bildungsperspektive sehen wir das als einen Mangel in der Beweglichkeit und in der Bewertung des bürokratisch-wissenschaftlichen Diskurses und der Richtlinien an, in denen Leistungsdruck und das Bestehen von Prüfungen alles andere überragt. Damit zeigt unsere Arbeit, dass sich aus einer Mikro- und einer Makro-Perspektive zwar Klassen und Klassifizierungen um ähnliche Bereiche bewegen, jedoch Unterschiede darin bestehen, wie Klassen ausgestaltet und im Feld wirksam werden, je nachdem ob Selbst- oder Fremdführung sie (mit-)bestimmt.

6. Literatur

- Adler, P. A./Adler, P. (1987): *Qualitative Research Methods. Membership roles in field research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bennett, T. (2010): Culture, power, knowledge: between Foucault and Bourdieu. In: Silva, E./Warde, A. (Hg.): *Cultural analysis and Bourdieu's legacy: Settling accounts and*

- developing alternatives*. London/New York: Routledge, 114–128.
- Bernstein, B. B. (2003): *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. London/New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229–242.
- Bourdieu, P. (2016): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2019): *Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Ein Überblick über die einzelnen Verfahrensschritte und rechtlichen Grundlagen*. Online https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=11 [11.12.2019].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2015a): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf;jsessionid=oE44A485BC5D6B0A6736985B9D54369E.2_cid286?__blob=publicationFile [07.08.2019].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2015b): *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs Überarbeitete Neuauflage – April 2015*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [11.12.2019].
- Burris, V. (1987): The neo-Marxist synthesis of Marx and Weber on class. In: Wiley, N. (Hg.): *The Marx-Weber Debate*. Newbury Park: Sage Publications, 67–90.
- Colic-Peisker, V./Walker, I. (2003): Human capital, acculturation and social identity: Bosnian refugees in Australia. *Journal of community & applied social psychology*, 13 (5), 337–360.
- Corbin, J. M./Strauss, A. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13 (1), 3–21.
- Devoretz, D. J./Pivnenko, S./Beiser, M. (2004): The economic experiences of refugees in Canada. *IZA Discussion Paper No. 1088*. Bonn.
- Diaz-Bone, R. (2010): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil*. Wiesbaden: Springer.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dwyer, S. C./Buckle, J. L. (2009): The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8 (1), 54–63.
- Eggenhofer-Rehart, P. M./Latzke, M./Pernkopf, K./Zellhofer, D. (2018): Refugees' career capital welcome? Afghan and Syrian refugee job seekers in Austria. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 31–45.
- Espenhorst, N. (2013): *Kinder zweiter Klasse: Bericht zur Lebenssituation junger Flüchtlinge in Deutschland an die Vereinten Nationen zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Berlin: Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V.
- Extra, G./Spotti, M./Van Avermaet, P. (2009): *Language testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*. London: A&C Black.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Burchell, G./Gordon, C./Miller, P. (Hg., 1991): *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Geschichte der Gouvernementalität Bd. 1.: Vorlesung am Collège de France, 1977-1978*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1979): *Central problems in social theory. Agency, structure and contradiction in social analysis*. London: Palgrave, 49–95.
- Gutekunst, M. (2015): Language as a new instrument of border control: the regulation of marriage migration from Morocco to Germany. *The Journal of North African Studies*, 20 (4), 540–552.
- Haller, M. (2017): *Die „Flüchtlingskrise“ in den Medien*. Frankfurt/M.: Otto Brenner Stiftung.
- Hannus, S./Simola, H. (2010): The effects of power mechanisms in education: Bringing Foucault and Bourdieu together. *Power and Education*, 2 (1), 1–17.
- Hogan-Brun, G./Mar-Molinero, C./Stevenson, P. (2009): *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Vol. 33. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jäger, S. (2012): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* Vol. 6. Münster: Unrast.
- Kaufmann, S. (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Online: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/rahmencurriculum-integrationskurs_2017.pdf [07.08.2019].
- Keller, R. (2008): *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer.
- Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (2012): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Knoblauch, H. (2001): Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer, 207–223.
- Krzyżanowski, M. (2018): „We Are a Small Country That Has Done Enormously Lot“: The ‚Refugee Crisis‘ and the Hybrid Discourse of Politicizing Immigration in Sweden. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16, 97–117.

- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lamont, M. (2012): Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38, 201–221.
- Lemke, T. (2002): Foucault, governmentality, and critique. *Rethinking marxism*, 14, 49–64.
- Lemke T. (2014): Gouvernementalität. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J./Reinhardt-Becker, E. (Hg.): *Foucault-Handbuch*. Stuttgart: Metzler.
- Meuser, M. (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 233–240.
- Scheel, S. (2017): Appropriating mobility and bordering Europe through romantic love: Unearthing the intricate intertwinement of border regimes and migratory practices. *Migration studies*, 5 (3), 389–408.
- Schlosser, J. A. (2013): Bourdieu and Foucault: A conceptual integration toward an empirical sociology of prisons. *Critical Criminology*, 21 (1), 31–46.
- Schuster, L. (2011): Turning refugees into ‚illegal migrants‘: Afghan asylum seekers in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 34, 1392–1407.
- Schwab-Trapp, M. (2001): Diskurs als soziologisches Konzept. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer, 261–283.
- Seidel, T./Prenzel, M. (2010): Beobachtungsverfahren. Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In: Holling, H./Schmitz, B. (Hg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 139–152.
- Sertl, M./Leufer, N. (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: Gellert, U./Sertl, M. (Hg.): *Zur Soziologie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz Juventa, 15–62.
- Shields, J./Phan, M./Yang, F./Kelly, P./Lemoine, M./Lo, L./Preston, V./Tufts, S. (2010): *Do immigrant class and gender affect labour market outcomes for immigrants*. TIEDI Analytical Report, 2. Online: <http://www.yorku.ca/tiedi/doc/AnalyticalReport2.pdf> [01.09.2018].
- Shohamy, E. (2014): *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London/New York: Routledge.
- TNS Infratest Sozialforschung. (2016): *Erhebungsinstrumente des IAB-SOEP-Migrationssamples 2016: Integrierter Personen- und Biografiefragebogen (Erstbefragte 2016), Stichproben M1-M2*. SOEP Survey Papers 360: Series A. Berlin: DIW/SOEP. Online: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.570938.de/diw_ssp0360.pdf [07.08.2019].
- Trebbin, A. (2013): *Zur Komplementarität des Denkens: Politisches Engagement von Foucault und Bourdieu*. Wiesbaden: Springer.
- Turner, L. (2015): Explaining the (non-)encampment of Syrian refugees: security, class and the labour market in Lebanon and Jordan. *Mediterranean politics*, 20, 386–404.
- Unluer, S. (2012): Being an insider researcher while conducting case study research. *Qualitative Report*, 17 (29), 1–14.
- Weber, M. (2002): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weiß, A. (2004): Unterschiede, die einen Unterschied machen. Klassenlagen in den Theorien von Pierre Bourdieu und Niklas Luhmann. In: Nassehi, A./Nollmann, G. (Hg.): *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 208–232.
- Zetter, R. (1991): Labelling refugees: Forming and transforming a bureaucratic identity. *Journal of refugee studies*, 4 (1), 39–62.