

Geier, Thomas; Frank, Magnus

## **Schulen der Anderen? Schulgründung als Subjektivierung in rassisierten Diskursen der Migrationsgesellschaft**

*Tertium comparationis* 27 (2021) 1, S. 24-43



Quellenangabe/ Reference:

Geier, Thomas; Frank, Magnus: Schulen der Anderen? Schulgründung als Subjektivierung in rassisierten Diskursen der Migrationsgesellschaft - In: *Tertium comparationis* 27 (2021) 1, S. 24-43 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311476 - DOI: 10.25656/01:31147

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311476>

<https://doi.org/10.25656/01:31147>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



## Schulen der Anderen? – Schulgründung als Subjektivierung in rassisierten Diskursen der Migrationsgesellschaft

*Thomas Geier & Magnus Frank*

*Technische Universität Dortmund*

### *Abstract*

Common requirements of the educational system concerning the fact of migration practice aim either towards an optimization of the mostly nation-state conceived educational institutions or towards an optimization in terms of integrating the ones marked as ‘migrant others’ within the system to this very system (Geier, 2020). Usually, pedagogical institutions address migrants – as recently seen again in context of global refugee migration – as more or less a new clientele they must adopt to. In contrast, this article uses selected initiatives of school foundations to show how the ones addressed as immigrants have already become actors within the nation-state’s educational system and thus articulate themselves in the accompanying pedagogical, political, and social logics of belonging in migration-societal discourses. The analysis highlights that a perspective informed by theory on racism is required to understand the school foundations as subjectivations within positioning processes permeated by racialized borders of difference. Empirically, the article is based on reconstructions of interviews with the founders of a private school within the educational network of the so-called Gülen Movement.

### 1. Einleitung

In der nationalgesellschaftlichen Institutionalisierung globaler Fluchtmigration ließ sich seit den Jahren 2015 und 2016 in Deutschland erneut beobachten, dass Veränderungen des Bildungssystems bezüglich eines dort praktizierten Umgangs mit der langjährigen Migrationstatsache weniger auf eine grundlegende Transformation der überwiegend nationalstaatlich gedachten, imaginierten und strukturell verfassten Bildungsorganisationen sowie ihres Selbstverständnisses abzielen, als vielmehr auf eine Anpassung der als „Migrationsandere“ (Mecheril, 2004, S. 24) markierten Adressat\*innen an eben dieses System. Werden die normativen Horizonte der von

Institutionen und Subjekten geforderten Veränderungen, Entwicklungen und Optimierungen sowie den damit verbundenen diskursiv vermittelten Anrufungen (Althusser, 1977) und Subjektivierungen (Butler, 2001) in den Blick genommen, zeigt sich, wie um deren Ausgestaltung gerungen und gekämpft wird. Diese Kämpfe gehen zugleich mit Prozessen der sozialen Konstruktion von Differenz und Zugehörigkeit einher (Geier & Mecheril, 2021). Die normativen Horizonte bildungssystembezogener Anrufungen können damit als Teil eines hegemonialen „Integrationsdispositivs“ (Mecheril, 2011, S. 52) aufgefasst werden, das sich u.a. in Bildungsinstitutionen wie der Schule zeigt. Denn deren Praktiken bleiben weiterhin durch ein nationalgesellschaftliches Selbstverständnis (Geier, 2016) imprägniert, das sich immer auch als anschlussfähig an Rassekonstruktionen erweisen kann (Steinbach, Shure & Mecheril, 2020). Die Anrufungen der durch das Bildungssystem als Migrant\*innen adressierten Subjekte treten ihnen somit als „migrationsspezifische[r] Optimierungsdruck“ (Uhlendorf, 2018, S. 380) entgegen, sich zu ändern, anzupassen, zu verbessern, zu steigern oder zu disziplinieren etc. Integration entpuppt sich dabei „als ein relativer, nicht abzuschließender Prozess“ (Bellmann, Caruso & Kleinau, 2020, S. 2), dessen Ziel trotz des ihm immanenten gegenteiligen Versprechens nicht zu erreichen ist (Geier, 2020).<sup>1</sup>

In diesem Beitrag zum Themenschwerpunkt werden die durch das nationalgesellschaftliche Bildungs- und Integrationssystem als Migrant\*innen Adressierten allerdings nicht – wie überwiegend sonst – als deren Klientel verstanden, sondern vielmehr als Akteure, die in das System selbst einzugreifen suchen. Dies ist exemplarisch anhand von Interviews mit zwei Gründer\*innen einer privaten Schule im Kontext der sogenannten *Gülen-Bewegung* (GB) nachzuvollziehen, die zu diesem Zweck rekonstruiert und interpretiert werden. Die Interviews wurden in einem von der DFG geförderten Projekt<sup>2</sup> zu den transnational verflochtenen Schul- und Selbsthilfeangeboten der als umstritten geltenden, global operierenden Bewegung (Agai, 2004; Yavuz, 2018) geführt, die in vielen Ländern der Welt unterbreitet werden (Geier & Frank, 2016, 2018; Geier, Frank & Schmidt, 2020).

Der folgende Abschnitt (2) erläutert zunächst das als migrationsgesellschaftlich aufzufassende Erkenntnisinteresse an den Gründungen von Privatschulen im Kontext der GB. Mit Blick auf die rekonstruierten Ergebnisse aus den Interviews werden Theoriebezüge zu einer rassismustheoretisch informierten Subjektivierungsforschung dargestellt. Anschließend wird auf das Interviewsample sowie die gewählten Forschungsmethoden eingegangen (3). Die empirischen Ergebnisse aus den ausgewählten Passagen der Interviews gelangen in Fallskizzen zur Darstellung (3.1 und 3.2). Die dadurch skizzierten Prozesse rund um die Schulgründung lassen sich als Subjektivierungen in rassisierten Migrationsdiskursen interpretieren. Der Beitrag endet mit einem diesbezüglichen Fazit (4).

## 2. Forschungsinteresse und theoretische Bezüge

Bei der von den Interviewten gemeinsam mit anderen Akteuren gegründeten Schule handelt es sich um ein Gymnasium, das heute zu einem privaten Schulverbund in Berlin gehört, der u.a. seitens der EZW (Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen) zu den 26 von ihr gelisteten privaten Schulen der *GB* bzw. *hizmet* (deutsch ‚Dienst‘)<sup>3</sup> in Deutschland gerechnet wird (Eißler, 2015). Die Verbindung zur *GB* ist über die Trägervereine der Schulen organisiert, deren Mitglieder sich teils als Anhänger\*innen der Bewegung teils von den Ideen von *hizmet* inspiriert verstehen. Die ideologische Zugehörigkeit der Schulen zu diesem global agierenden muslimischen Bildungsnetzwerk (Agai, 2011) wird in erziehungswissenschaftlichen Debatten kontrovers diskutiert (vgl. zusammenfassend Geier & Frank, 2018).

Das Forschungsinteresse galt zum einen den biografisch gerahmten Motiven der Gründer\*innen, aus denen heraus sie sich allgemein als Teil von *hizmet* und konkreter von deren Initiative begreifen, Privatschulen zu gründen. Ebenso wurden sie im Interview zum anderen als Expert\*innen aller damit einhergehenden Verfahren adressiert. Damit sollten Einblicke in die konkreten Schulgründungsprozesse gewonnen werden. *Welches Wissen ist seitens der Akteure notwendig gewesen, welche Ressourcen und Strategien standen ihnen zur Verfügung? Welche Argumentationen wurden benötigt, um andere, etwa politische, Entscheidungsträger zu überzeugen? Welche Hürden mussten genommen, welche Widerstände überwunden werden, um letztendlich zum Ziel zu gelangen?* Mit der Beantwortung der Fragen wurde insgesamt beabsichtigt, in eine Forschungslücke vorzustößen, im Sinne einer *oral history* mehr über migrationsgesellschaftliche, bildungsbezogene Institutionalisierungsprozesse zu erfahren, die seitens migrantisch gelesener Akteure in Gang gesetzt werden. Dabei ist die transnationale netzwerkartige Organisation der GB insbesondere für eine diesbezügliche Untersuchung interessant, weil sie sich selbst *nicht* als eine Migrant\*innenselbstorganisation (Pries & Sezgin, 2010) versteht, als die sie allerdings von außen eingeschätzt wird (Boos-Nünning, 2011).

Durch die Rekonstruktion der retrospektiv betrachteten Schulgründungsprozesse kann gezeigt werden, wie sich die Interviewten als Akteure im Kontext der Bewegung verstehen und als religiöse Subjekte konstituieren. In ihren Erzählungen berichten die Interviewten jedoch nicht weniger darüber, wie sie sich durch ihr und in ihrem Engagement, eine Privatschule ins Leben zu rufen, angesichts der zuvor beschriebenen integrationslogischen Anrufungen sowie den damit verbundenen rassistischen Diskursen um Zugehörigkeit(en) positionieren (müssen) und artikulieren (Hall, 1994). Positionierung wird dabei als relationales Konzept zur Analyse des Zusammenspiels von positioniert-sein, positioniert-werden und sich-positionieren in sozialen Feldern verstanden, deren Bedeutung durch Diskurse gestiftet wird. Da-

durch zeigen sich ein vielschichtiges migrationsgesellschaftliches Feld und dementprechende Subjektivationen. Mit deren Rekonstruktion kann an eine erziehungswissenschaftliche Forschung zu Subjektivierungen angeschlossen werden (Ricken, Casale & Thompson, 2019), die im Folgenden um rassismustheoretisch informierte Analysen (Rose, 2015) erweitert wird.<sup>4</sup> Rassismus wird dabei vornehmlich als Diskurs verstanden und analysiert (Hall, 1989, 2018).

### 3. Erhebung und Rekonstruktion der Interviews

Im Folgenden werden nun Passagen aus zwei Interviews mit den Gründer\*innen der ersten Schule des heutigen Schulverbunds rekonstruiert und interpretiert. Die Interviewfragen wurden entlang eines thematischen Leitfadens gestellt, mit dem auf eine *deskriptive und argumentative Explikation* ihres Expert\*innenwissens (Meuser & Nagel, 2009) über den Prozess von Schulgründungen abgezielt wurde. In thematisch offeneren Passagen konnte den Interviewten durch erzählgenerierende Fragen ebenso ermöglicht werden, *biografische Narrationen* (Schütze, 1983) zu entfalten. Da sich in beiden Interviews gezeigt hat, wie biografische, wissensbezogene und diskursive Elemente miteinander verwoben sind, wurde entsprechend in der Auswertung methodisch so vorgegangen, dass diese als Artikulationen (Spies, 2017) in und durch Diskurse zu rekonstruieren waren.

Beide interviewten Gründer\*innen – hier Herr Su und Frau Önce genannt<sup>5</sup> – sprechen über ihre Motivation und ihr Engagement, als Akteure ins Bildungssystem einzugreifen. Sie schildern dies angesichts ihrer prekären Positioniertheit als „Migrationsandere“ (Mecheril, 2004, S. 24), die aus für den Zusammenhang von Bildung und Migration bedeutsam gemachten und in Teilen rassisierten Diskursen resultiert. Ihre Artikulationen werden sowohl angesichts *diskursiv iterierter* als auch *biografisch erfahrener* Differenzverhältnisse interpretierbar. In den für die Rekonstruktion herangezogenen Passagen aus Herrn Sus Interview überwiegt im Vergleich zu Frau Önces eher argumentativen Artikulationen eine biografische Kontextualisierung seiner diskursiven Positionierungen. Nicht zuletzt sind die Interviews selbst als Interaktionen zwischen migrationsgesellschaftlich verschiedenen Positionierten zu verstehen und daher ebenfalls als Praxis wechselseitiger Adressierungen aufzufassen, *in der und durch die* migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse aufgerufen, (re-)produziert, aber auch bearbeitet werden (Dausien & Mecheril, 2006).

#### 3.1 Herr Su

Der Interviewpartner Herr Su war Gründungsmitglied und Gründungsvorsitzender des ersten Trägervereins des heutigen Schulverbunds in Berlin. Er wurde am Ende der 1960er-Jahren in der Türkei geboren, wuchs dort auf und besuchte die Schule,

während sein Vater »jahrelang«<sup>6</sup> im Kontext der damaligen Arbeitsmigration in der Automobilindustrie in Deutschland arbeitet. Möglich, dass seine Kenntnisse über und Erfahrungen am Arbeitsort seines Vaters (»ich kenne diese Gegend«), den er in den Sommerferien mehrere Male besucht, dazu führen, dass Herr Su später einen Schwerpunkt auf »deutsche Literatur« in seinem Lehramtsstudium in der Türkei gelegt hat. Nach Studium und Militärdienst heiratet er seine ebenfalls in Deutschland lebende Frau.

Im Anschluss an die erste Frage des Interviews, wie er zu *hizmet* gekommen sei, erzählt Herr Su zunächst von seinen Erfahrungen, die er gemacht hat, als er im Jahr 1989 aus der Türkei nach Deutschland emigriert ist. Sein universitärer Abschluss aus der Türkei wird hier nicht anerkannt. Um dennoch seine Pläne umzusetzen, immatrikuliert er sich an einer der Berliner Universitäten für das Fach Erziehungswissenschaft und nimmt zur Finanzierung seines Studiums und der neu gegründeten Familie zugleich eine Arbeit auf einem Wochenmarkt an. Angesichts dieser Doppelbelastung wird er sein Studium einige Zeit später abbrechen müssen. Er macht sich als Unternehmer selbstständig und ist zum Zeitpunkt des Interviews im Jahr 2017 Inhaber mehrerer Lebensmittelgeschäfte. Die Entwicklung der Schulen beobachtet er nunmehr vor allem dadurch, dass seine Kinder dort zur Schule gehen bzw. gegangen sind.

### 3.1.1 Das literarische Bild Deutschlands und seine sozialräumliche Wirklichkeit

Herr Su präsentiert seinen Weg »hierher« bzw. nach Berlin im »West-Ost-Prozess« kurz nach dem Fall der »Berliner Mauer« in eigensinniger Weise. Insbesondere benennt er dafür Orte und Personen, die ihm in Form von literarischen Bildern und Figuren aus dem Studium bereits bekannt gewesen sind (»ich wusste immer von Literatur«). Er habe »hier immer« an »Berlin und seine Silhouette« gedacht, den »Tiergarten« aufgesucht und sich gefragt: »wo wohnt Bahnwärter Thiel?<sup>7</sup>«. Für Herrn Su haben diese Orte zunächst eine poetische Bedeutung. Er scheint offenbar ebenso davon ausgegangen zu sein, dass sie das alltägliche Leben in Deutschland stärker prägen werden, als es sich dann herausstellen wird. Denn die Imagination eines im poetischen bzw. literarischen Sinne hochkulturell geprägten Deutschlands erfährt für Herrn Su eine schroffe Desillusionierung durch seinen neuen nahweltlichen Erfahrungsraum. Er ist überrascht (»aber dann«) im Berliner Bezirk Kreuzberg<sup>8</sup> mit einem hochgradig symbolisch aufgeladenen Sozialraum konfrontiert zu sein, der zur Zeit seines Umzugs dorthin – und gegenüber heute weitgehend als abgeschlossen zu bezeichnenden Gentrifizierungsprozessen – noch klassistisch für ein ethnisch codiertes Arbeitermilieu (»wir waren Gastarbeiter«) gestanden hat und in der Sozialforschung lange Zeit als ‚segregiert‘ beschrieben wurde (Alisch, 2018). Herr Su erzählt eindringlich von seiner Enttäuschung, dort wider Erwarten nicht selbstverständlich als

Individuum anerkannt, sondern nunmehr ausschließlich unter das Label »Türken« subsumiert zu sein und damit als Teil eines *ethnisierten* „die“ adressiert bzw. als Subjekt „total identifiziert“ (Nohl, 2010, S. 206) zu werden. Wenn er konstatiert: »wir hatten kaum Kontakt mit den Deutschen«, verweist dies auf die zugehörigkeitslogische Positioniertheit in Form ihrer *symbolischen Gewalt* (Bourdieu, 2005, S. 63).

Herr Su sieht sich schwerwiegenden Stigmatisierungen (Goffman, 1974) ausgesetzt, sobald er realisiert, wie damals in den hiesigen Medien über diese zugehörigkeitslogisch als »Türken« klassifizierte Gruppe gesprochen und geschrieben wird. Dies sei entweder im Kontext von Kriminalität oder wenn »was schief geht« geschehen. Wie unverrückbar ihm diese Prozesse des klassifizierenden *othering* (Said, 1978) im Allgemeinen und der Kriminalisierung im Besonderen wohl erschienen sind, wird daran deutlich, dass er in seiner retrospektiven Darstellung allenfalls einen Nobelpreisträger für Literatur wie »Orhan Pamuk« oder aber einen bekannten und erfolgreichen Politiker wie »Cem Özdemir« dazu in der Lage sieht, die mehrheitsgesellschaftlichen Narrative über ‚die‘ „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2004, S. 24) überhaupt irritieren zu können.

Die in Herrn Sus Narration gebrauchten Schilderungen seiner damaligen Lebensumstände lesen sich wie eine soziale Kartografie der Migrationsverhältnisse im Westdeutschland der ausgehenden 1980er- und 1990er-Jahre (Terkessidis, 2000), deren strukturierende Nachwirkungen bis in die Gegenwart hinein sich rassismustheoretisch analysieren lassen. Die sozialräumliche Positionierung, von der im Interview die Rede ist, resultiert aus der sie allererst ermöglichenden diskursiven Klassifikation, die den Orten und Räumen symbolisch ihre auf- bzw. abwertende Bedeutung verleiht und sie lesbar macht. Ihre historische Funktion bestand darin, die angesichts von Arbeitsmigration in Bewegung gebrachte natio-ethno-kulturelle Ordnung wiederherzustellen (Geier & Mecheril, 2021). Sie sorgt bis heute dafür, die entsprechenden Orte und Plätze zugehörigkeitslogisch zuzuweisen, an denen man sich in legitimer Weise aufzuhalten hat bzw. überhaupt aufhalten kann und andere, an denen dies nicht möglich ist. Der leiblich-physische und territoriale Raum wird durch die ihn strukturierenden Symbolisierungen somit immer auch zum sozialstrukturierten Raum, der – wiederum zugehörigkeitslogisch symbolisiert – strukturierend – und damit *zirkulär* – auf die ihn Bewohnenden zurückwirkt (Pott, 2016) und mit anderen Worten zu deren räumlichem symbolischen Kapital wird.

### 3.1.2 Bruch und Transformation der Bildungsaspiration

Die für Herrn Su zunächst literarisch bedeutsamen Orte werden nach seiner Ankunft alsbald zu melancholisch stimmenden Orten. Sobald er realisiert, dass sein im Bildungssystem der Türkei erworbenes kulturelles Kapital in Deutschland nicht anerkannt wird und er aufgrund der Doppelbelastung von Studium und Arbeit seinen

Berufswunsch (»ich wollte Lehrer werden«) nicht länger umsetzen kann, kommt es zu einer biografischen Krise. Herr Su realisiert, dass sich seine Erwartungen und Pläne gegenüber den heteronomen Anforderungen und Gegebenheiten des deutschen Bildungssystems in seinem Leben nicht aufrechterhalten lassen. Die biografische Rückschau auf diese Krise wird allerdings von einem deutlich pragmatischen Ton bestimmt, wenn Herr Su davon berichtet, wie er den Gegenstandsbereich seines Interesses – zuvor Literatur und Sprache – beinahe kurzerhand einem Perspektivwechsel unterzogen habe: »und dann dachte ich, Handel ist auch interessant«. Mit Blick auf seine Gegenwart bezeichnet er sich selbst im Interview an vielen Stellen als »Geschäftsmann«. Damit artikuliert er den Bruch mit seinen ursprünglichen intellektuellen und akademischen Berufsplänen deutlich zweckoptimistisch. Diese umzusetzen, bleibt allerdings mit Blick auf seine Kinder gleichwohl virulent, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigt.

Ich konnte selber nicht studieren, aber meine Kinder sind auf die Welt gekommen, vielleicht sie können studieren.

Während Herr Su seinen eigenen Perspektivwechsel angesichts des gegenwärtig Erreichten als individuellen Erfolg bewertet, stehen ihm auch mit Blick auf Schule und Unterricht in Deutschland die homogenisierenden und hierarchisierenden symbolischen Repräsentationsverhältnisse sowie die klassifizierenden Diskurse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (Mecheril, 2003) erneut klar vor Augen. Wenn er davon spricht, »türkische Kinder gehen zur Hauptschule«, hallen darin die naturalisierten Bewertungen seitens des schulischen Systems nach. Seine Feststellung, »ausländische Kinder haben hier immer Probleme gehabt«, spiegelt den institutionellen Rassismus der Schule wider; ihr Scheitern, sich nicht adäquat auf ihr Klientel einstellen zu können und dies stattdessen zu einem kulturellen Passungsproblem der Schüler\*innen zu machen (Radtke, 2008). Dass Herr Su angesichts dessen retrospektiv bilanziert, »ich dachte, wir haben auch gute Werte, wir könnten auch was zu dieser Gesellschaft leisten, aber es war nicht möglich«, lässt sich durchaus als ein „Akt der zuweilen verzweifelten Selbstermächtigung“ (Mecheril, 2016, S. 9) verstehen. Denn gerade diese Unmöglichkeit wird zum Ausgangspunkt seiner Entscheidung, in einem Verein von *hizmet* zunächst als »ehrenamtliches Mitglied« tätig zu werden, was im späteren Verlauf seines Lebens dazu führen wird, eine Schule zu gründen.

### 3.1.3 »Anatolien« als Gegennarrativ

Herrn Sus sozialreligiöses Engagement, etwas »zu dieser Gesellschaft« beizutragen, begründet er zunächst weniger durch seinen muslimischen Glauben als vielmehr durch einen Verweis auf die Kulturhistorie der Region »Anatolien« in der Zeit vor der Gründung der türkischen Republik (1923). Damit ist ebenfalls ein rassisierender

Diskurs verknüpft. »Anatolien« wird in der bundesdeutschen Integrationsdebatte (Geier, 2020) bis heute immer wieder als Chiffre aufgerufen, um eine sogenannte Modernitätsdifferenz zu den als rückständig, vormodern und agrarisch geprägt klassifizierten Lebensweisen der als Arbeitsmigrant\*innen Angeworbenen zu kennzeichnen und als sozial-kulturelle Herkunft festzuschreiben (kritisch Apitzsch, 2001; Yıldız, 2016). Diese Diagnose ist nicht nur anschlussfähig an einen Kulturrassismus (Balibar, 2014), der oftmals mit dem paternalistischen Glauben an die Höherentwicklung der eigenen Kultur gegenüber einer anderen einhergeht, sondern wird entsprechend dann auch aufgerufen, wenn es darum geht, dehumanisierende Ressentiments zu schüren und entsprechende Rassismen<sup>9</sup> zu evozieren.

Demgegenüber entwirft Herr Su in seinem historischen Rückblick aufs Osmanische Reich ein Bild Anatoliens der »Zivilisationskraft«. Damit artikuliert er ein diskursives Gegenarrativ zum ethnisierten Label der »Türken« (s.o.). Dessen subsumtionslogischer Gebrauch wird zurückgewiesen, denn »die türkische Kultur« bestehe »nicht nur aus der Türkei, nicht nur aus Kreuzberg«, sondern differenziere sich durch »viele Orte, viele Ereignisse« und viele Bevölkerungsgruppen (»Selçuken« und »Osmanen«) aus. Der abwertenden zugehörigkeitslogischen Klassifikation, ihrer homogenisierenden Kulturalisierung sowie der rassifizierenden Entwicklungslogik begegnet er mit einem kulturhistorischen Verweis auf eine blühende Epoche eines geografischen Ortes, dessen Bedeutung in hiesigen Repräsentationsverhältnissen in der Regel verkannt werde. Die Chiffre »Anatolien« wird somit resignifiziert und erhält eine ermächtigende „Bedeutungsverschiebung“ (Butler, 2001, S. 81).

### 3.1.4 Glauben an einen gesellschaftlichen Neubeginn durch Erziehung

Im Kontext von *hizmet* ruft Herr Su mit seinen Verweisen auf die kulturhistorische Bedeutung Anatoliens zugleich eines der politisch bedeutsamen Narrative der GB auf, das in der Türkei Jahrzehnte lang dem Selbstverständnis folgte, mit einem religiös begründeten gesellschaftlichen Fortschritts- und Aufstiegsversprechen „das muslimische Gegenstück zum Kemalismus“ (Seufert, 2014, Abs. 11) zu bilden. Herr Su ist schon vor seiner Migration nach Deutschland mit dem weltanschaulichen und religiösen Kosmos Gülens und der Bewegung vertraut gewesen. Während seines Studiums in der Türkei hatte er in »den Lichthäusern«<sup>10</sup> der Bewegung gewohnt, als diese auf die Türkei noch einen bedeutenden gesellschaftspolitischen Einfluss ausgeübt hat (vgl. Agai, 2004; Seufert, 2013). So kam er auch mit den bildungsbezogenen »Ideen von Gülen« erstmals in Kontakt, die ihn und seine »Freunde« im Späteren inspirierten, um nach einer Phase, in der zunächst Nachhilfe in »Wedding« und »Neukölln« angeboten wurde, Pläne für die Gründung einer Schule ins Auge zu fassen und diese allmählich umzusetzen.

Ja, diese Idee hatte ich immer gehabt, weil ich in der Türkei studiert habe; die Erziehung ist ein Weg, die Gesellschaften zu ändern oder was Neues zu bekommen.

Der in seinen Worten gebrauchte Erziehungsbegriff weist über das bildungspraktische Ziel hinaus, eine private Schule zu gründen, um die in Deutschland virulent gebliebenen strukturellen Bildungsbenachteiligungen einer statistisch als *mit Migrationshintergrund* ausgewiesenen Schüler\*innenklientel zu kompensieren bzw. aufzuheben. Vielmehr zielt Erziehung in Herrn Sus Verständnis auf eine umfassende sozialpolitische Dimension ab, Gesellschaft durch die Erziehung ihrer Mitglieder insgesamt verändern und in diesem Sinne verbessern zu wollen. Mit dem damit in Rede stehenden Gedanken einer Perfektibilität des Menschen wird ein anthropologischer Grundgedanke moderner Pädagogik aufgegriffen (Giesinger, 2021), der auch in den sozialreligiösen Narrativen von *hizmet* seinen herausgehobenen Stellenwert hat. Dessen Sinn wird in emphatischer Weise zur Geltung gebracht, wenn Herr Su im Interview auf die Bedeutung einer »neue[n] Generation« mit einer »neue[n] Weltanschauung« verweist, die erst durch »neue Menschen« hervorgebracht werden könnten. Die Schulgründung, so hebt er hervor, sei dazu das geeignete Mittel.

### 3.1.5 Die »saubere« Schule als Metapher

Die von ihm mit gegründeten Schulen im weiteren Verlauf des Interviews abschließend als »sauber« zu charakterisieren, stellt einen weiteren bedeutsamen diskursiven Einsatz im Interview mit Herrn Su dar. Vordergründig bezieht sich diese Charakterisierung sicherlich darauf, die Eltern für die Schulen im zunehmend marktförmigen Wettbewerb schulischer ‚Erziehungsdienstleister‘ (Radtko, 2019) um die besten Kinder zu gewinnen. Angesichts der bereits erläuterten rassisierenden Diskurse taugt Sauberkeit allerdings nicht nur als Gegenbild zum Schmutz, sondern wird zu einer verdichteten Metapher, in der die biografischen Erfahrungen Herrn Sus sowie sein für Rassismus relevantes Wissen aufgehoben sind. Denn »sauber« bedeutet nicht nur etwas von Schmutz oder Unrat zu befreien, sondern eben auch etwas (wieder) in Ordnung zu bringen. Die Metapher zeigt an, in die diskursiv vermittelten Differenzverhältnisse einzugreifen, einen Neubeginn zu reklamieren und die Verhältnisse umzuschreiben. Mit den gegründeten Schulen, die »sauber« sind, kann damit begonnen werden. Die dazu benötigten sinnstiftenden und organisationalen Ressourcen findet Herr Su im Kontext der Bewegung von *hizmet*.

## 3.2 Frau Önce

Frau Önce ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitglied und Vorstandsvorsitzende eines Dialogvereins in Berlin. Sie ist in Berlin geboren und hat ein Studium der Informatik in Deutschland absolviert. Die Dialogvereine bilden neben den schulischen

und außerschulischen Bildungsinitiativen eine weitere Institution, mit der sich die Bewegung organisiert. Sie sind allerdings nicht identisch mit den Trägervereinen der Schulen, sondern verfolgen überwiegend den Zweck, mit öffentlichen Informations- und Diskussionsveranstaltungen über *hizmet* zu informieren (Karakoyun, 2017). In der Interviewsituation ist Frau Önce daher auch in ihrer Rolle als Vorsitzende adressabel, repräsentativ und offiziell für die *GB* zu sprechen. Bevor sie sich an den Schulgründungsinitiativen beteiligt hat, war sie schon als Nachhilfelehrerin in dem von Herrn Su gegründeten ersten lokalen Trägerverein der Schule tätig. Dort habe sie zunächst »versucht mitzuarbeiten und mitzuwirken«, um dann die Idee, Schulen zu gründen, durch »zeitliche« und »finanziell[e]« Ressourcen zu unterstützen und letzten Endes zu verwirklichen. Während Herr Su bereits in der Zeit seines Studiums in der Türkei Verbindungen zur Bewegung unterhalten hat, kommt Frau Önce mit *hizmet* erst durch ihren Mann in Kontakt, der ihr empfiehlt, die Schriften Fethullah Gülens zu lesen. Jener hatte einige Jahre zuvor im Studium »Freunde gehabt«, die im Kontext der Bewegung nach dem Ende der UdSSR »in Russland« aktiv (Balci, 2003) gewesen sind.

### 3.2.1 Unbehagen zugeschriebener Zugehörigkeit<sup>11</sup>

Wie sich diskursiv vermittelte Erwartungshorizonte sozial zugeschriebener Zugehörigkeiten in der Interviewsituation reproduzieren, zeigt sich im Verlauf des Interviews mit Frau Önce gleich von Beginn an. Sie thematisiert ihr Unbehagen in Anbetracht der diskursiv mit Legitimität ausgestatteten Differenzverhältnisse und der damit verbundenen Logiken zugeschriebener Zugehörigkeit.

... ja die Menschen mit Migrationshintergrund, wobei ich das Wort überhaupt nicht mag, aber man benutzt es einfach, um klarzustellen, was gemeint ist, aber eigentlich finde ich das überhaupt nicht schön, das Wort. Also Menschen, die quasi einen anderen Hintergrund haben als jetzt Deutsch.

Hier wird mit knappen Worten der zugehörigkeitslogische Sprachgebrauch eines der prominentesten, Differenz markierenden Begriffe seit ca. 25 Jahren reflektiert. Mit »Menschen mit Migrationshintergrund« steht – erneut – eine entindividualisierende sowie kollektivierende soziale Sprechweise im Fokus, die diskursiv genutzt wird, um ein Verhältnis von Norm und Abweichung aufzuspannen, wodurch nicht weiter spezifizierte Andere als differente und abweichende Gruppe ‚der Anderen‘ allererst hervorgebracht werden und die Norm des Eigenen nicht weiter erläutert wird. In diesem Sinne sorgt »Migrationshintergrund« als eine semantisch durchaus flexible Chiffre (Stošić, 2017) dafür, abweichend von der Norm »Deutsch« positioniert zu sein und wahrgenommen zu werden. Einer solchen „natio-ethno-kulturellen“ Positionierung als „Migrationsandere“ (Mecheril, 2004, S. 24) kann nicht ohne weiteres entgangen

werden, denn dem Begriff »Migrationshintergrund« ist ebenfalls eine genealogische Konstruktion von Fremdheit (Utlu, 2011) eingeschrieben. Hierin zeigt sich die rassifizierende Logik eines die Bevölkerung unterscheidenden Sprachgebrauchs, weil darin ein statistisch-askriptives Merkmal der Demografie als unverlierbare Eigenschaft der mit diesem Merkmal Zugeschriebenen aufgefasst und naturalisiert wird (Radtko, 2015).

Ebenfalls zeigt die Rede von Frau Önce die subjektivierende Macht des aufgerufenen Sprachgebrauchs an. Das »Wort« wird benötigt, um überhaupt verstanden zu werden, »um klarzustellen, was gemeint ist«. Andernfalls, so lässt sich folgern, droht der Verlust des Subjektstatus durch kommunikativen Ausschluss. Gleichzeitig unterläuft Frau Önce eine sie positionierende Bezeichnungspraxis im und durch das Interview, indem sie sich einer eher abstrahierenden und theoretisierenden Sprechweise – nicht zuletzt ihrer Rolle als Vorsitzende entsprechend – bedient und sich gewissermaßen der Bezeichnung ihrer Person damit entzieht. Stattdessen wird der rassisierende Sprachgebrauch »Migrationshintergrund« von ihr nach ästhetischen Maßstäben evaluiert (»finde ich das überhaupt nicht schön«). Damit treten die affektiven Effekte der Rede hervor, (Nicht-)Zugehörigkeit gewissermaßen auf den Leib zu schreiben und im Körper zu verorten. Durch den Wechsel in die Sphäre des ästhetischen Urteils eröffnen sich wiederum Räume der Artikulation, die von ihr in der Interviewsituation genutzt werden, als gleichgestellte Gesprächspartnerin mit individueller, selbstproduzierter *voice* und eigensinniger *speech* (Spivak, 1988) in Erscheinung zu treten, ohne ausschließlich als rassisiertes Subjekt zu gelten.

### 3.2.2 Bildungsbenachteiligung als Vorwurf

Bekanntermaßen lässt sich seit längerer Zeit auch in prominenten Diskursen von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis der Gebrauch der Vokabel Migrationshintergrund nicht zuletzt im Zusammenhang mit Begrifflichkeiten wie ‚Bildungsverlierer‘ (Quenzel & Hurrelmann, 2010) oder ‚Bildungsferne‘ (vgl. King, 2009), trotz ebenfalls geübter Kritik daran, finden. Interessant ist, wie angesichts dessen der Zusammenhang von Frau Önce aufgegriffen wird:

Denen wird ja vorgeworfen, dass sie sehr bildungsfern sind.

‚Bildungsferne‘ als Vorwurf zu formulieren, bringt das Ergebnis der neoliberalen ‚schleichende[n] Revolution‘ (Brown, 2015) zum Ausdruck, wie sie sich auch im Bildungssystem vollzogen hat. Diese hat u.a. dafür gesorgt, dass dessen meritokratischer Grundgedanke gewissermaßen pervertiert ist. Anstatt dass die Grundorientierung an der Leistung des Einzelnen als normativer Maßstab distributiver Bildungsgerechtigkeit dafür sorgt, die Bildungsorganisationen dementsprechend auch so einzurichten, dass *alle* im Stande sein können, Leistung zu erbringen, hat sich der

Maßstab geradezu in sein Gegenteil verkehrt. Denn angesichts eines hinsichtlich seiner Strukturen weitgehend unverändert gebliebenen Bildungssystems, das auch weiterhin soziale Ungleichheiten (re-)produziert und mittels zertifizierter Abschlüsse legitimiert (etwa Bourdieu & Passeron, 2007), wird nun im neoliberalen Diskurs hegemonial argumentiert, wer nicht in der Lage sei, das schulische System erfolgreich zu durchlaufen, trage eben selbst die Schuld daran (Kollender, 2020). Die Logik dieses diskursiven Topos sorgt dafür, dass Frau Önce an dieser Stelle vom Vorwurf spricht, »bildungsfern« zu sein.

### 3.2.3 Das Migrationsregime der Gastarbeit

Der Topos steht zugleich in einem genealogischen Zusammenhang mit dem Migrationsregime der sogenannten Gastarbeit, dessen paradoxes Verhältnis von Inklusion und Exklusion bis in heutige Zugehörigkeitsordnungen nachwirkt (Kourabas, 2021), die Frau Önce mit den Worten beschreibt:

Man kommt als Gastarbeiter. Gastarbeiter arbeiten ja in der Fabrik und dann wollen sie plötzlich etwas mit Bildung machen. Also, ich kann mich an Situationen erinnern, wo man schon komisch geguckt hat. Also, es ist schon nicht so einfach, aus dieser Situation heraus sich für Bildung zu engagieren, wenn man 1:0 zurückliegt.

Als sogenannte Gastarbeiter\*innen waren die damals angeworbenen Arbeitskräfte ökonomisch gesehen zwar in die Niedriglohnsegmente des Arbeitsmarkts inkludiert, doch als Bürger\*innen blieben sie allein schon deswegen außen vor, weil ihnen insbesondere diejenigen Rechte, die auf einer staatsbürgerschaftlichen Mitgliedschaft basieren, verwehrt wurden. Die damit verbundenen rassistierten Diskurse bleiben offenbar weiterhin in Geltung, auch wenn inzwischen – allerdings erst nach langen politischen Auseinandersetzungen seit 2001 – die Staatsbürgerschaft zugesprochen und damit verbundene Rechte zugestanden werden. Denn die zugehörigkeitslogischen Diskurse werden immer dann aufgerufen und in Anschlag gebracht, sobald ganz gewöhnliche Ansprüche der Anderen – hier etwa auf Bildung – laut werden, um diese als außergewöhnlich zurückzuweisen oder als solche zu diskreditieren (Geier & Mecheril, 2021).

Frau Önce schildert diesen Zusammenhang im Rahmen ihrer Erfahrungen, die sie zu der Zeit gemacht hat, als die Schulgründungsinitiative in Berlin öffentlich gemacht wurde. In ihren Auseinandersetzungen mit Behörden und politischen Vertreter\*innen beschreibt sie, wie von diesen »komisch geguckt« wurde. In deren erstauntem Blick spiegelt sich, dass die offenbar bis dahin gewohnte, gut etablierte und durch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitslogik und Klassenverhältnisse<sup>12</sup> abgesicherte soziale Differenzordnung nun mittels einer Schulgründungsinitiative in Frage gestellt wird. Die soziale Ordnung gerät durch Anspruch und Initiative der Anderen,

»sich für Bildung zu engagieren« offenbar in eine zugehörigkeitslogische Krise. Denn die mit dieser Ordnung verbundenen sozialen und als legitimiert erachteten Positionierungen geraten nicht minder ins Wanken.

Frau Önce bringt ihre damalige Position analog zu einem sportlichen Spiel zum Ausdruck, in dem »man 1:0 zurückliegt«. Doch offensichtlich handelt es sich nicht um einen fairen Wettbewerb, verweist der Spielstand doch auf die Folgen des Migrationsregimes der Gastarbeit. Dies hat dafür gesorgt, es als legitim zu erachten, nur die Arbeitskraft der Migrationsanderen zu sehen, um diese ökonomisch in Gebrauch nehmen zu können. Die Positionierung Frau Önces etwa als biografische Erfolgsgeschichte eines sozialen Aufstiegs in die Mittelschicht zu interpretieren (etwa Treibel, 2015, S. 119 ff.), wäre soziologisch somit verkürzt, wenn die mit dem Migrationsregime der Gastarbeit gekoppelte Dehumanisierung ausgeblendet bliebe. Deren Klassifikation thematisiert Frau Önce im Folgenden.

### 3.2.4 Mut als notwendige Ressource, eine Schule zu gründen

Also, dass man eine Schule gründen will, ist vielleicht nicht so eine außergewöhnliche Idee, aber ich glaube, diesen Mut zu fassen und zu sagen: „Doch, ich mach‘ das jetzt“. Gerade in einer Gesellschaft, in der man eigentlich ja eher als Zweite-Klasse-Mensch gesehen wird.

»Mut zu fassen« stellt eine bedeutsame alltagspraktische Ressource dar, die aus Frau Önces Sicht notwendig und erforderlich ist, um als »Gastarbeiter« Markierte in Deutschland eine private Schule zu gründen. Denn mit den Praktiken des „Gebrauchsverhältnis[ses]“ (Kourabas, 2021, S. 179) ist eine rassisierte „Humandifferenzierung“ (Hirschauer, 2014, S. 170) verbunden, die bis heute ihre Spuren hinterlässt. Diese können als intersektionale Verwobenheit von *race* und *class* analysiert werden (Crenshaw, 1989). Frau Önce bringt deren alltäglich aufgerufene klassifizierende Taxonomie mit den Worten, »als Zweite-Klasse-Mensch gesehen« zu werden, zum Ausdruck. Aus dieser prekären Positioniertheit heraus wird plausibel, für die Initiative einer Schulgründung »Mut« zu benötigen, sind es doch die rassisierten zugehörigkeitslogischen Diskurse, die die Unternehmung, als Gastarbeiter\*in Positionierte eine Schule gründen zu wollen, allererst zu etwas Außergewöhnlichem machen. Die Initiative gegen die damit verbundenen Widerstände umzusetzen, ist daher auf außergewöhnliche Ressourcen angewiesen (»Man muss sich mehr beweisen. Das ist so«). Während »Mut« in Heldenlegenden üblicherweise in Anbetracht etwa ungewisser Risiken oder aber eines (über-)mächtigen Gegners benötigt wird, changiert Frau Önces selbstermächtigende Taktik hingegen zwischen einem *Mut der Verzweiflung* und einem *Mut der Zuversicht*, das Denkbare als praktisch möglich zu begreifen. Dazu entfaltet die Rezeption der religiös begründeten Ideen Gülens und der GB ihre Wirkung.

### 3.2.5 Bildung als Gebet

... ich glaube, dass dort Herr Gülen schon eine bestimmte Motivation gebracht hat, indem er das einfach auch religiös begründet hat, wie wichtig das ist, dass man sich für Bildung einsetzt, und dass es wie ein Gebet ist und dass es einen ganz wichtigen Stellenwert hat vor Gott.

Frau Önce verweist hier auf eines der bekanntesten Narrative der *GB*, es handele sich beim Engagement für Bildung um eine muslimisch begründete Pflicht (Agai, 2004; Karakoyun, 2017). Bildung »wie ein Gebet« anzusehen, überhöht alle damit verbundenen Aktivitäten von *hizmet* als praktischen Gottesdienst. Der den Bildungsaktivitäten damit zugeschriebene herausgehobene »Stellenwert vor Gott« gibt dem Anliegen der Akteure, selbst für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, um soziale Aufstiege zu ermöglichen, eine metaphysische Rechtfertigung. Die individuellen oder gruppenbezogenen Anstrengungen für Bildungserfolg oder Ansprüche auf Gleichstellung erscheinen durch ihren metaphysischen Sinn als buchstäblich nicht von dieser Welt. Insofern kann die spirituelle Selbstverpflichtung, sich »für Bildung« einzusetzen, auch zur »Motivation« dafür werden, säkulare Widerstände zu überwinden, weil diese Welt gegenüber der jenseitigen weniger Bedeutung vor Gott hat. Das Engagement erscheint somit als ein *modus operandi* der hier in Szene gesetzten diskursiven Hervorbringung einer Variante von Islamizität (Dreßler, 2019), die den Gründer\*innen eine Subjektivierung als religiös inspirierte Bildungsakteure ermöglicht.

Neben den erprobten und bewährten Handlungsressourcen des im Betreiben von Bildungsorganisationen erfahrenen Netzwerks (Geier & Frank, 2018) ist es der muslimische Begründungsrahmen der *GB*, der den Gründer\*innen einen diesseits- und jenseitsbezogenen Optimismus ihres Engagements liefert, ihre Initiativen auf den Weg zu bringen. Frau Önce kann daher zuversichtlich und pragmatisch mit den Worten schließen: »Es geht ja, warum versuchen wir das nicht einfach?«.

## 4. Fazit

Die hiervoor unternommenen Rekonstruktionen einiger Interviewpassagen mit Herrn Su und Frau Önce zeigen, wie die als „Migrationsandere“ (Mecheril, 2004, S. 24) markierten Schulgründer\*innen ihre Bildungsaktivitäten in rassisierten Diskursen der Migrationsgesellschaft als Positionierungen artikulieren. Die Analyse verdeutlicht, dass die Akteure in den hegemonialen Differenzverhältnissen entweder im historischen Rückblick oder mit Blick auf ihre Gegenwart als rückständige, kriminelle, bildungsferne und insgesamt als nicht zugehörige Andere zugeschrieben und symbolisch positioniert werden. Die taxierenden Klassifikationen resultieren insbesondere aus solchen rassisierten Diskursen, mit denen legitime gewöhnliche Ansprüche auf Bildung und sozialen Aufstieg delegitimiert werden. Deutlich wird damit

insgesamt ein vielschichtiges und widerspruchsvolles diskursives Feld im Bildungssystem und dessen „materielle und ideelle Infrastruktur“ (Keller, 2005, S. 230).

In den rekonstruierten Subjektivierungen zeigen die beiden Interviewten, wie sie sich im Kampf um Deutungshoheit selbst ermächtigen, ihnen geltende Hürden überwinden und auf diesem Wege neue Positionierungs- und Artikulationsmöglichkeiten entwickeln. Sie sind Ausdruck eines relational nachzuvollziehenden Subjektivierungsgeschehens, in dem das Engagement von Herrn Su und Frau Önce zum einen *in* und *angesichts von* rassisierten Diskursen plausibilisiert wird, und das in diesen Diskursen hervorgebrachte Differenzwissen zum anderen in Bewegung gerät. Gleichmaßen tritt damit nicht nur die Wirkmächtigkeit, sondern eben auch die „Instabilität“ von Diskursen in „performativer Wiederholung“ (Schäfer, 2020, S. 195 im Anschluss an Butler) hervor, wenn Differenzbegriffe wie »Türken«, »Anatolien« oder »Migrationshintergrund« sowie insgesamt die binäre Konstruktion von ‚wir‘ und ‚die‘ im Kontext der Schulgründungen von den Gründer\*innen neu gedeutet bzw. resignifiziert werden.

Dafür greifen die Gründer\*innen nicht zuletzt auch auf die ideellen und materiellen Ressourcen einer machtvollen muslimischen Bewegung zurück. Einerseits sind es die geteilten Erfahrungen und das Know-How des globalen Bildungsnetzwerks, andererseits sind es die für die GB als Diskurs (Agai, 2004) charakteristischen Narrative gesellschaftlicher, menschlicher und spiritueller Vervollkommenung durch das Engagement für Bildung, welche das Artikulations- und Positionierungsgeschehen der Gründer\*innen unterfüttern. Im Kontext der GB ermöglicht die Schulgründung im sozial-religiösen Sinne eine Subjektivierung als Bildungsakteur\*in.

### Anmerkungen

1. Die Diagnose, es käme bei Integrationsprozessen zu einem Paradox (El-Mafaalani, 2018), weil bei zunehmender Integration mehr statt weniger Konflikte zu beobachten sind, läuft ins Leere. Integration ist vielmehr paradox, weil der Aufruf zur Integration auf Dauer gestellt wird.
2. Das Projekt zielte auf die Rekonstruktion von Bildungspraktiken und Biografien im informellen Bildungsangebot religiöser Gesprächskreise (türk. *sohbetler*) ab. Durch Netzwerkkontakte wurde es dabei möglich, auch zu den Schulgründungen im Kontext der GB erste Forschungen zu unternehmen. Die Interviews mit den Gründer\*innen wurden im Rahmen einer Masterarbeit analysiert (vgl. Kusnezow, 2017).
3. Im Sinne der im Feld hervorgebrachten Semantik wird der Begriff als ‚Dienst am Menschen für die Sache Gottes‘ (Geier & Frank, 2016) übersetzt.
4. Wenn hier mit den Begriffen ‚rassistisch‘, ‚rassifiziert‘ und ‚rassisiert‘ gearbeitet wird, soll damit eine analytische Perspektive auf die soziale Konstruktion der Kategorie *race* eingenommen werden. Bei *race* klingt im Englischen anders als im deutschen Wort ‚Rasse‘ immer auch mit, eine „ideologische Konstruktion“ zu sein, der keine Realität im Sinne der „Existenz verschiedener menschlicher ‚Rassen‘“ entspricht (Editorial Board zu Stuart Halls Biografie, Hall, 2020, S. 10 f.).

5. Die Namen der Interviewten sind pseudonymisiert.
6. Bei Zitaten in Guillemets (»«) handelt es sich um Auszüge aus den Interviewtranskripten.
7. Novelle gleichen Namens von Gerhart Hauptmann.
8. In Kreuzberg und Wedding entstehen die ersten Nachhilfezentren, aus denen die Schulen hervorgehen werden.
9. Wie etwa in Alexander Gaulands (AfD) Drohung an die damalige Staatsministerin Aydan Özoğuz: „Ladet sie mal ins Eichsfeld ein, und sagt ihr dann, was spezifisch deutsche Kultur ist. Danach kommt sie hier nie wieder her, und wir werden sie dann auch, Gott sei Dank, in Anatolien entsorgen können.“ (<https://www.faz.net/aktuell/politik/bundestagswahl/afd-alexander-gauland-traeumt-von-entsorgung-aydan-oezoguz-15171141.html>) oder im Tweet des Direktors des Deutschen Theaters in München Werner Steer anlässlich des Fotos, das den heute ehemaligen deutschen Fußballnationalspieler Mesut Özil mit dem türkischen Präsident Erdoğan zeigt: „Hallo du Idiot, du hast in der deutschen Nationalmannschaft nichts zu suchen. Verpiss dich nach Anatolien.“ (<https://www.sueddeutsche.de/muenchen/oezil-guendogan-erdogan-deutsches-theater-1.4018175>)
10. Mit dem emphatischen Begriff der Lichthäuser werden zumeist Wohngemeinschaften bezeichnet, die von Akteuren des Netzwerks angemietet und den Studierenden für die Zeit ihres Studiums zur Verfügung gestellt werden (Frank, 2021).
11. Diese Überschrift wird in Anlehnung an die Dissertation von Arzu Çiçek (2020) gewählt.
12. Z.B. als Unterschichtungsthese diskutiert (Geißler, 2016).

## Literatur

- Agai, B. (2004). *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): Die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*. Hamburg: EB-Verlag.
- Agai, B. (2011). Von der Türkei in die Welt: Wie aus der Gülen-Bewegung in der Türkei eine weltweite Bildungsbewegung wurde. In A.-M. Nohl & B. Pusch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei* (S. 177–198). Würzburg: Ergon. <https://doi.org/10.5771/9783956506758-177>
- Alisch, M. (2018). Sozialräumliche Segregation: Ursachen und Folgen. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 503–522). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19077-4\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19077-4_22)
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.
- Apitzsch U. (2001). Leben in der Stadt: Der ‚Modernitätsvorsprung‘ der allochthonen Bevölkerung. In W.-D. Bukow, C. Nikodem, E. Schulze & E. Yıldız (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft* (Interkulturelle Studien, Bd. 9, S. 44–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91372-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91372-2_3)
- Balcı, B. (2003). Fethullah Gülen’s missionary schools in Central Asia and their role in the spreading of Turkism and Islam. *Religion, State and Society*, 31(2), 151–177. <https://doi.org/10.1080/09637490308283>
- Balibar, É (2014). Gibt es einen Neo-Rassismus? In É. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Berlin: Argument.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 1–7.

- Boos-Nünning, U. (2011). Die Bildungsarbeit von Migrantenselbstorganisationen – dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der Aktivitäten der Gülen-Bewegung. In U. Boos-Nünning, C. Bultmann & B. Ucar (Hrsg.), *Die Gülen-Bewegung. Zwischen Predigt und Praxis* (S. 191–216). Münster: Aschendorff.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Çiçek, A. (2020). *Vom Unbehagen an der Zugehörigkeit. Eine migrationspädagogische Derrida-lecture*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17db33p>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Dausien, B. & Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W.-D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuidar & E. Yildiz (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (S. 155–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90071-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90071-1_9)
- Dreßler, M. (2019). Religion und religiöse Tradition: Unterscheidungsdiskurse zu den Grenzen des Islams. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 27(1), 48–77. <https://doi.org/10.1515/zfr-2018-0023>
- Eißler, F. (2015). Vereine, Organisationen, Initiativen im Hizmet-Umfeld. In F. Eißler (Hrsg.), *Die Gülen-Bewegung (Hizmet). Herkunft, Strukturen, Ziele, Erfahrungen* (S. 211–217). Berlin: EZW-Texte 238.
- El-Mafaalani, A. (2018). *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Frank, M. (2021). *Eingeladen zum sohbet. Eine differenzreflexive Ethnographie muslimischer Bildungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34076-6>
- Geier, T. (2016). Schule. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 433–448). Weinheim: Beltz.
- Geier, T. (2020). Integration ohne Ende: Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter ... & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 119–134). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.12>
- Geier, T. & Frank, M. (2016). Bildung im hizmet – Zu Bildungspraxen und Biographien junger Studierender im Kontext der ‚Gülen-Bewegung‘. In T. Geier & K.U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 51, S. 211–236). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_12)
- Geier, T. & Frank, M. (2018). Die Bildungsinitiativen der GB in Deutschland – Sozialwissenschaftliche Perspektiven. In H. Barz & K. Spelen (Hrsg.), *Islam und Bildung – Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit* (S. 53–77). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15015-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15015-0_5)
- Geier, T., Frank, M. & Schmidt, D. (2020). ‚Das ist eine deutsche Schule‘. Migrationsgesellschaftliche Schulprofilierung zwischen Gleichheitsansprüchen und Differenzmarkierungen. In C.I.

- Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (S. 113–140). Münster: Waxmann.
- Geier, T. & Mecheril, P. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeits-theoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1(1), 171–196.
- Geißler, R. (2016). Verschenkte Bildungsressourcen und ihre Ursachen leistungsfremder sozialer Filter, tendenzielle Unterschichtung und unterentwickelte Förderkultur. *Siegen: Sozial – Analysen, Berichte, Kontroversen*, 21(7), 20–29.
- Giesinger, J. (2021). Perfektionismus und Perfektibilität in der Pädagogik. In C. Heite, C. Henning & V. Magyar-Haas (Hrsg.), *Perfektionierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1974). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, 178, 913–921.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2020). *Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln*. Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation*. Berlin: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Karakoyun, E. (2017). *Die Gülen-Bewegung. Was sie ist, was sie will*. Freiburg: Herder.
- Keller, R. (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King V. (2009). Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule* (S. 333–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4_21)
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450918>
- Kourabas, V. (2021). *Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453841>
- Kusnezow, L. (2017). *Die Institutionalisierung sozial-religiösen Engagements – Eine Untersuchung am Beispiel der Gründungsgeschichte des TÜDESB-Vereins*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43, 49–54. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay>
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der*

- vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2., erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pott, A. (2016). Geographien des Rassismus. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 185–192). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839436387-013>
- Pries, L. & Sezgin, Z. (Hrsg.). (2010). *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92280-5>
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2010). *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9>
- Radtke F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 651–672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_26)
- Radtke, F.-O. (2015). Rassismus im System. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 7, 17–20.
- Radtke, F.-O. (2019). Erziehungsdienstleister und ihre Kunden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65. Beiheft, 299–317.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rose, N. (2015). Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 323–342), Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_20)
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Schäfer, H. (2020). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748908487>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seufert, G. (2013). *Überdehnt sich die Bewegung von Fethullah Gülen? Eine türkische Religionsgemeinde als nationaler und internationaler Akteur*. Verfügbar unter: [https://www.swp-berlin.org/publications/products/studien/2013\\_S23\\_srt.pdf](https://www.swp-berlin.org/publications/products/studien/2013_S23_srt.pdf)
- Seufert, G. (2014, 14. Februar). Der mächtige Herr Gülen. Wie ein Prediger mit seiner Bewegung zum Gegenspieler der türkischen Regierung wurde. *Le Monde diplomatique*. Verfügbar unter: <https://monde-diplomatique.de/artikel/1394728>
- Spies T. (2017). Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. In T. Spies & E. Tuiider (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Theorie und Praxis der Diskursforschung* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4_4)
- Spivak, G.C. (1988). ‘Can the subaltern speak?’ In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the interpretation of culture* (S. 271–313). Chicago: University of Illinois Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20)
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). ‚The racial School‘. Die nationale Schule und ihre Rassenkonstruktionen. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Weinheim: Beltz Juventa.

- Stošić, P. (2017). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_5)
- Terkessidis, M. (2000). *Migranten*. Hamburg: Rotbuch.
- Treibel, A. (2015). *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Uhlendorf, N. (2018). *Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographie-analytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22918-4>
- Utlü, D. (2011). Migrationshintergrund. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache* (S. 445–448). Münster: Unrast.
- Yavuz, M.H. (2018). The three stages of the Gülen movement: From pietistic weeping movement to power-obsessed structure. In M.H. Yavuz & B. Balci (Hrsg.), *Turkey July 15th coup. What happened and why* (S. 20–45). Salt Lake City: The University of Utah Press.
- Yıldız, E. (2016). Das strategische Geflecht von Migration, Ethnizität und Geschlecht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 41, 29–45. <https://doi.org/10.1007/s11614-016-0238-2>