Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung

Migrationsforschung

Band 6

herausgegeben von

Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Wassilios Baros & Wilhelm Kempf (Hrsg.)

Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung

verlag irena regener berlin

Die Veröffentlichung dieses Buches wurde unterstützt durch die Kurt-Bösch-Stiftung zugunsten der Universität Augsburg.

© 2014 by verlag irena regener
ostseestr. 109, 10409 berlin, germany
http://www.regener-online.de

Alle Rechte vorbehalten, auch die der fotomechanischen Wiedergabe und der Speicherung in elektronischen Medien.

Printed in Germany

ISBN 978-3-936014-32-7

Inhalt

Interkulturelle Bildungsforschung als Subjektwissenschaft. Eine Einleitung 7

Erkenntnisinteressen und Methodologie

Von interkultureller zu migrationsgesellschaftlicher Bildungsforschung
Paul Mecheril & Lucyna Darowska 19

Perspektiven einer kulturalismuskritischen interkulturellen Bildungsforschung
Albert Scherr 29

Soziale Ungleichheit als theoretische und methodische Herausforderung interkultureller Bildungsforschung
Solvejg Jobst & Jan Skrobanek 40

Reflexive interkulturelle Bildungsforschung? Die Paradigmen der interkulturellen Bildungsforschung und ihre methodologischen Herausforderungen
Merle Hummrich 52

Zur interkulturellen Kompetenz der Sozialwissenschaften
Norbert Schröer 65

Methodologie und Methodik

Gute Forschung verlangt eine gute Theorie
Wolf-Dietrich Bukow 81

Biografieforschung und Transnationalität
Ursula Apitzsch 95

Sozial-psychologische Rekonstruktion indignationaler Migration
Wassilios Baros 106

Tiefenhermeneutische Kulturanalyse als Methode einer kritischen Bildungstheorie
Dirk Michel-Schertges & Heinz Sünker 121

Braucht die qualitative erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Sozialisationsforschung das Konzept der Intersektionalität?
Wiebke Waburg 132

Empirische Forschungsfelder

Methodische Zugänge zu Bildungsbiografien und Generationendynamik in Migrantenfamilien
Hans-Christoph Koller & Vera King 145

Geschlechterarrangements und der Migrationshintergrund
Schahrzad Farrokhzad & Markus Ottersbach 157

'Schule im sozialen Brennpunkt'. Grundlagen und empirische Praxis der Dispositivanalyse
Julia Schneider & Werner Schneider 170

Zur Erfassung interkultureller Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität
Josef Strasser 183

Empirisch fundierte Theorien transformativer Bildungsprozesse in Kontexten von kultureller Pluralität
Florian von Rosenberg 197

Quantität und Qualität

(Schulische) Bildung in ethnisch segregierten Stadtteilen. Quantitative und qualitative Befunde im Zusammenhang
Elisabeth Richter & Nicolle Pfaff 209

Methodische Herausforderungen und Perspektiven der quantitativen interkulturellen Bildungsforschung
Volker Mehringer & Leonie Herwartz-Emden 224

Quantifizierung qualitativer Daten
Wilhelm Kempf 234

Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent-Class-Analyse
Wassilios Baros & Wilhelm Kempf 253

Literatur 271

Anhang

Über die Autoren 310

Sachregister 315

Interkulturelle Bildungsforschung als Subjektwissenschaft. Eine Einleitung

Wie in den meisten Sozialwissenschaften stehen das quantitative und das qualitative Paradigma einander auch in der interkulturellen Bildungsforschung mehr oder weniger unversöhnlich gegenüber. Jede der beiden Forschungsrichtungen hat ihr eigenes Gegenstandsverständnis und Wissensideal, an dem sie auch ihr Gegenüber misst und es – kaum überraschend – für unzureichend hält.

Mit dem Gegenstandsverständnis meinen wir im Anschluss an Hoyningen-Huene (1989), welche Art von *Fragen* in einer Wissenschaft als angemessen gilt; und mit dem Wissensideal, welche Art von *Antworten* als zufriedenstellend erachtet wird. Ersichtlich sind Gegenstandsverständnis und Wissensideal jedoch nicht unabhängig voneinander: Die Angemessenheit einer wissenschaftlichen Frage lässt sich daran messen, ob sie auf jene Art von Antworten abzielt, die dem jeweiligen Wissensideal entspricht; und ob eine Antwort zufriedenstellend ist, lässt sich daran messen, ob sie die gestellte Frage zu beantworten vermag (Kempf 2009a). So lange wir es dabei belassen, ist der Antagonismus der beiden Paradigmen nicht auflösbar. Dass die eine Forschungsrichtung keine zufriedenstellende Antwort auf die Fragen gibt, welche die andere für angemessen hält, ist geradezu trivial.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma ergibt sich erst dann, wenn wir Gegenstandsverständnis und Wissensideal nicht einfach als gegeben hinnehmen und uns darauf besinnen, dass sie (1) ihrerseits begründungsbedürftig sind und (2) nur relativ zu den jeweiligen Aufgaben der Wissensbildung begründet werden können (Lorenzen & Schwemmer 1975). Dabei zeigt sich dann, dass sich die verschiedenen Schulrichtungen auch in ihrem Aufgabenverständnis voneinander unterscheiden, worunter wir die Antwort darauf verstehen, welche Art von *Praxis* das Wissen ermöglichen soll (Kempf 2008): technische Verwertung, Konfliktlösung und/oder emanzipatorische Selbstverständigung etc. Wie die interkulturelle Bildungsforschung diese Aufgaben reflektiert und welche methodologischen und methodischen Konsequenzen daraus gezogen werden, ist Gegenstand dieses Buches.

Will man es nicht nur bei den *de facto* wahrgenommenen Aufgaben der interkulturellen Bildungsforschung bewenden lassen, so bedarf es eines Begründungsanfanges, als den wir die von Wilhelm Kamlah (1973) postulierte *praktische Grundnorm* setzen, wonach es jedermann – und damit auch der interkulturellen

Bildungsforschung – jederzeit geboten ist, zu beachten, dass seine Mitmenschen bedürftig sind wie er und demgemäß zu handeln: "Wir bedürfen zur Befriedigung unserer Bedürfnisse nicht nur jeweils dieser und jener Dinge, die wir uns durch eigenes Handeln selbst verschaffen können, sondern wir bedürfen stets auch des Zusammenwirkens mit anderen, *sind aufeinander angewiesen* – obzwar zugleich einander im Wege. Anders gesagt: Wir bedürfen nicht nur der Güter, sondern auch der Mitmenschen. Dem ist hinzuzufügen: Wir sind auf andere angewiesen nicht allein, um mit ihrer Hilfe zu den Gütern zu gelangen, derer wir bedürfen, sondern wir sind auch aufeinander angewiesen, um z.B. miteinander zu reden, unsere Situation zu besprechen, einander Geborgenheit zu gewähren, um in wechselseitigem Vertrauen unser menschliches Leben zu bestehen" (95, Hervorhebung im Original).

Zusammen mit der Auffassung, wonach Menschen nicht aufgrund der objektiven Beschaffenheit der Dinge ihrer Umwelt handeln, sondern aufgrund der Bedeutung, welche diese für sie haben (Blumer 1973), impliziert die praktische Grundnorm notwendigerweise eine subjektwissenschaftliche Herangehensweise (Holzkamp 1991), die die soziale Konstruktion der Wirklichkeit (Berger & Luckmann 1977, Kempf 2009b) und die Vermittlung objektseitig definierter Randbedingungen menschlichen Handelns in subjektseitig definierte Handlungsprämissen (Intentionen, Situationsbeurteilungen etc.) zu einem zentralen Forschungsgegenstand der interkulturellen Bildungsforschung macht.

In methodischer Hinsicht impliziert dies zwar einerseits die Notwendigkeit qualitativer (textanalytischer) Verfahren, mittels derer die von den Betroffenen selbst vollzogenen Interpretationsleistungen nachvollzogen und die subjektive Wirklichkeit der Handelnden rekonstruiert werden kann (Kempf et al. 2000), andererseits gibt es aber auch solche Problemstellungen wie z.B. die Frage nach dem Bildungserfolg von Migranten, die eine quantitative Herangehensweise nötig machen. Eine subjektwissenschaftlich orientierte interkulturelle Bildungsforschung ist daher nur über eine gegenstandsangemessene Integration qualitativer *und* quantitativer Methoden zu leisten, die sich zugleich auch des unterschiedlichen logischen Status ihrer Hypothesen und – als Konsequenz dessen – der unterschiedlichen methodischen Schritte bewusst sein muss, die zu ihrer Geltungsprüfung erforderlich sind.

Namentlich die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muss neu überdacht werden, soll qualitative Forschung nicht in der Aneinanderreihung von Fallstudien steckenbleiben. Schon deshalb, weil der induktive Schluss vom Einzelfall auf eine allgemeine Gesetzmäßigkeit logisch nicht begründbar ist, kann die Allgemeingültigkeit qualitativer Hypothesen nicht auf dem Wege der empirischen Generalisierung konstituiert werden. Baros & Reetz (2002) plädieren für eine *strukturelle Verallgemeinerung* empirisch gewonnener Ergebnisse, mittels derer "typische", *theoretisch* verallgemeinerte Problemkonstellationen herausgearbeitet werden können. Entgegen verbreiteten Irrtümern besteht diese Art der Verallgemeinerung aber nicht einfach aus einer empirischen Generalisierung, sondern aus den aufeinanderbezogenen Operationen der Abstraktion und der Konstruktion: Auf dem Wege der Abstraktion wird von Besonderheiten des konkreten Ein-

zelfalls abgesehen, und auf dem Wege der Konstruktion wird eine sinnstiftende Verbindung zwischen den abstrahierten Randbedingungen und Prämissen herausgearbeitet (Kempf 2011).

Auch qualitative Sozialforschung ist ja nicht schon automatisch Subjektwissenschaft, obwohl häufig der Eindruck erweckt wird, qualitative Forschungsmethoden orientierten sich selbstverständlich am Standpunkt der Subjekte. Dabei wird jedoch übersehen, dass auch in qualitativen Untersuchungen die Situation der Betroffenen häufig mithilfe abstrakter Deutungsschemata interpretiert wird, die lediglich Annahmen des Forschers präsentieren. Dieser meist unausgesprochene Außenstandpunkt in der qualitativen Forschung wurde von der subjektwissenschaftlichen Psychologie ausdrücklich kritisiert: "Dabei sollen zwar einerseits z.B. 'subjektive Theorien' berücksichtigt werden, wird einer prinzipiellen 'Subjektorientierung' der Psychologie das Wort geredet, wobei aber andererseits die *wissenschaftliche* Perspektive nach wie vor mit der 'Außenperspektive' gleichgesetzt, die Subjektperspektive also immer noch lediglich als *Gegenstand*, nicht aber als *Standpunkt* wissenschaftlicher Forschung verstanden ist" (Holzkamp 1993, 28; Hervorhebung im Original).

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die Forderung nach einer sinnvollen Methodenintegration keineswegs neu. Wolfgang Klafki (1998) plädierte für eine Integration des historisch-hermeneutischen, des erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) und des gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatzes. Methodenintegration bedeute nicht eine Addition der Ansätze, sondern eine sinnvolle Form ihrer Verzahnung miteinander. Ganz in Sinne aktueller methodologischer Entwicklungen und Forderungen in der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Methodenlehre grenzt sich Klafki dezidiert gegen zwei Auffassungen ab: "Zum einen gegen einen Methodenmonismus, der einen dieser Ansätze als den einzig fruchtbaren Weg zu wissenschaftlicher Erkenntnis, in unserem Falle: zur erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis verabsolutiert; zum zweiten gegen einen formalen Methodenpluralismus, wie man ihn vielfach in der Wissenschaftspraxis antrifft; er läßt die drei Grundansätze beziehungslos nebeneinander stehen, fragt aber nicht nach ihren inneren Beziehungen." In Rechnung zu stellen habe erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis die "möglichen Konsequenzen ihrer Forschungsverfahren und Forschungsresultate"; sie dürfe "die Notwendigkeit der Kooperation mit historisch-hermeneutischer (und, um hier schon vorwegzugreifen, mit gesellschaftskritisch-ideologiekritischer) Forschung nicht verkennen". Dies sei jedoch "leider in der Praxis empirischer Forschung nicht selten der Fall".

Klafkis Forderung nach kritischer Reflexion der möglichen Konsequenzen von Forschungsverfahren und -resultaten in gesellschafts-ideologiekritischer Absicht kommt in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung eine besondere Bedeutung zu: Es geht nicht nur darum, sich in (selbst)reflexiver Haltung der hohen Instrumentalisierungsgefahr von Forschungsergebnissen seitens der Migrations- und Bildungspolitik bewusst zu sein. Wissenschaftliche Befunde sind stets auch daraufhin zu befragen, inwieweit sie zu Infragestellung und Relativierung oder (nicht intendiert) zur Stabilisierung eines homogenisierenden öffentlichen Diskurses über

Ursachen und Folgen von Migrationsbewegungen beitragen. Eine (selbst-)reflexive Haltung beinhaltet immer eine Selbstvergewisserung über Entstehungsbedingungen von Forschungsfragen und wissenschaftlicher Wissensproduktion im Spannungsverhältnis zwischen der (An-)Forderung nach Innovation und der Aufrechterhaltung eines Grundverständnisses, wonach "Wissenschaft nicht als Selbstzweck ..., sondern als institutionalisierte Anstrengung zur Lösung von Problemen individuellen, gesellschaftlichen und politischen Handelns" (Kempf & Baumgärtner 1996, 1) begriffen wird.

Als wir das vorliegende Buch konzipierten, hatten wir die Vision einer methodisch-systematischen Fundierung der interkulturellen Bildungsforschung als einer Sozialwissenschaft, deren primäre Aufgabe (im Unterschied zu den technischen Wissenschaften) nicht in der Beseitigung von Mangelsituationen, sondern in der Lösung von Konflikten besteht (Lorenzen & Schwemmer 1975). Herausgearbeitet werden sollten ihr Konfliktverständnis und die migrationsgesellschaftlichen Konfliktlagen, derer sie sich annimmt, ebenso wie ihr Verständnis von Konfliktlösung und die Konsequenzen, die sich daraus für die Methodologie und Methodik der empirischen Forschung ergeben. Von einer Erreichung dieses Zieles sind wir auch nach Fertigstellung des Buches noch weit entfernt.

Was das Buch leistet, ist aber immerhin eine Bestandsaufnahme der wichtigsten Argumentationsstränge innerhalb eines Forschungsgebietes, dessen sich sehr verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen aus zwar verschiedenen, aber durchaus miteinander kompatiblen Perspektiven heraus annehmen. Dass die Zusammenführung der verschiedenen Strömungen in ein und demselben Buch den Anstoß für einen disziplinübergreifenden wissenschaftlichen Diskurs geben kann, ist die Hoffnung, die wir als Herausgeber damit verbinden.

Das Buch gliedert sich in vier Teile, deren erster das Aufgabenverständnis der interkulturellen Bildungsforschung fokussiert. Der zweite Teil rückt ihre (meist qualitativen) Methoden in den Vordergrund der Betrachtung. Der dritte Teil ist ausgewählten empirischen Forschungsfeldern gewidmet und der vierte und letzte Teil dem Verhältnis von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.

Teil I: Erkenntnisinteressen und Methodologie

Unter dem Titel *Von interkultureller zu migrationsgesellschaftlicher Bildungsforschung* problematisieren Paul Mecheril & Lucyna Darowska ein Verständnis von interkultureller Bildungsforschung, das die Differenz zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zum Ausgangspunkt "interkultureller" Untersuchungen nimmt und dadurch zur Herstellung und Bestärkung hegemonialer gesellschaftlicher Unterscheidungen beiträgt. In Absetzung davon präferieren die Autor(inn)en eine Forschungspraxis, die die diskursive Herstellung von Differenz zum Gegenstand wählt und die Reduktion kultureller Differenz auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse überwindet, indem sie das gesamte Spektrum kultureller Differenz im Hinblick auf Bildungsprozesse und -institutionen thematisiert.

Albert Scherr fragt in seinem Beitrag zu den *Perspektiven einer kulturalismuskritischen interkulturellen Bildungsforschung* nach der möglichen Produktivität einer interkulturellen Bildung(sforschung), die sich von den Stereotypen des nach wie vor einflussreichen Kulturalismus distanziert. In Abgrenzung gegenüber dem Versuch, Bildungsungleichheiten durch den Rekurs auf vermeintliche kulturelle Unterschiede zu erklären, schlägt der Autor einen dialektisch gefassten Kulturbegriff vor, wonach Kulturen sowohl als ein Rahmen zu betrachten sind, in Bezug auf welchen Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln, als auch als ein Repertoire, auf das sie in eigensinnig-kreativen Prozessen zurückgreifen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit soziokulturellen Bezügen einfordernd, wird die Aufgabe interkultureller Bildungsforschung schließlich darin gesehen, die Bedingungen, Kontexte und den Verlauf von Bildungsprozessen zu rekonstruieren, in denen erworbene und auferlegte Zugehörigkeiten hinterfragt werden können.

In ihrem Artikel über *soziale Ungleichheit als theoretische und methodische Herausforderung interkultureller Bildungsforschung* plädieren Solvejg Jobst & Jan Skrobanek für eine interkulturelle Bildungsforschung, die auf macht- und konflikttheoretische Überlegungen aufbaut, welche die Autoren im Anschluss an Bourdieu und die Programmatik der kritischen Erziehungswissenschaft formulieren und mit einem praxistheoretisch fundierten Bildungsbegriff verbinden. Ausgehend von der Annahme, dass (interkulturelle) Bildungsforschung selbst Teil der (Re)Produktion sozialer Ungleichheit ist, favorisieren die Autoren ein theoretisch-methodisches Vorgehen, das Forschungsperspektiven sozial und machtanalytisch reflektiert, kulturelle und soziale Bias zu vermeiden sucht und auf die Generierung "ökologischer" Erklärungen fokussiert. Diese Programmatik steht für die Weiterentwicklung der interkulturellen Bildungsforschung hin zu einer kritisch reflexiven Forschung und Pädagogik.

Die Etablierung einer *reflexiven interkulturellen Bildungsforschung* ist auch das Anliegen von Merle Hummrich, die die Paradigmen der interkulturellen Bildungsforschung und ihre methodologischen Herausforderungen kritisch hinterfragt. Zunächst werden anhand des Diskurses um interkulturelle Bildungsforschung drei Paradigmen extrapoliert: das integrationsorientierte, das transformationsorientierte und das kompetenzorientierte Paradigma. Die mit den Paradigmen einhergehenden Gegenstandsbereiche werden herausgearbeitet und mit dem Anspruch einer "entideologisierten Pädagogik" im Sinne von Heinrich Roth konfrontiert.

Wie kann ein Sozialforscher überhaupt ein angemessenes Verständnis einer ihm fremden Kultur erwerben, wenn er doch selbst über eine alltagsweltliche und wissenschaftliche Sicht verfügt, die in seiner eigenen Kultur verankert ist? Dieser Frage geht der Norbert Schröer in einer kritischen Würdigung der auf den Nestor der Qualitativen Interkulturforschung, Joachim Matthes, zurückgehenden Forderungen nach *interkultureller Kompetenz der Sozialwissenschaften* nach. Die Bedingungen des erforderlichen kulturbezogenen Perspektivwechsels werden zunächst sozialtheoretisch und kommunikationsanalytisch und danach methodologisch und methodisch geklärt. Im Ergebnis wird deutlich, dass dem Sozialforscher eine dialogisch-reflexive Haltung abverlangt wird, die es ihm – ganz im Sinne von Joachim Matthes – erlauben soll, offen zu sein für methodische und thematische Anverwandlungen.

Teil II: Methodologie und Methodik

Wissenschaftliche Texte zu aktuellen Fragestellungen sind oft nicht hinreichend an der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientiert; überkommenes Denken verleitet zu folgenreichen Fehleinstellungen – so Wolf-Dietrich Bukow, der in seinem Aufsatz *Gute Forschung verlangt eine gute Theorie* herausarbeitet, dass diese Fehler in den Debatten über Migration und ihre Auswirkungen besonders schwerwiegend sind. Von methodologischem Nationalismus und kulturanthropologischem Reduktionismus geleitet, wird die urbane Alltagswirklichkeit verfehlt. Ordnet man interkulturelle Fragestellungen und Migrationsüberlegungen dagegen in aktuelle globalgesellschaftliche wie technologische Entwicklungen ein, erscheinen der urbane Alltag und seine zunehmende Mobilität und Diversität in einem ganz anderen Licht. Es geht dann nicht mehr um Integration, sondern um die Frage nach der Logik, welcher das Zusammenleben in einer Stadtgesellschaft hier und heute folgt.

In ihrem Beitrag über *Biografieforschung und Transnationalität* entwickelt Ursula Apitzsch die Hypothese, dass transnationale Räume keine geografischen Orte oder Verkehrsverbindungen zwischen ihnen sind, sondern unsichtbare Strukturen vielfach vernetzter staatlicher, rechtlicher und kultureller Übergänge, an denen die Individuen sich orientieren und in die sie zugleich als Erfahrungskollektiv verstrickt sind. Der transnationale Raum konkretisiert sich in der Migrationsbiografie, die durch die biografische Arbeit von den Migrationssubjekten zugleich hergestellt und immer wieder neu rekonstruiert wird. Angesichts der Entwicklung transnationaler feminisierter Migrationsnetzwerke, die an die Stelle der klassischen europäischen Arbeitsmigrationen im Rahmen von Anwerbeverträgen getreten sind, erweist sich die Biografieanalyse daher als geeignete Methode der Erforschung sozialer Beziehungen in transnationalen Räumen.

Neumigration aus Krisen-Ländern des europäischen Südens steht im Mittelpunkt des Aufsatzes über *sozial-psychologische Rekonstruktion indignationaler Migration*. Wassilios Baros bezeichnet diese Figur von Migration als indignationale Migration und hebt damit die Bedeutung politischer Emotionen für Abwanderungsentscheidungen und die Verarbeitung von Migrationserfahrung hervor. Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive heraus werden Krisenbedingungen und beschleunigte Prekarisierungsprozesse individueller Lebensläufe als Bildungsprobleme erörtert. Am Beispiel der Biografie eines neu zugewanderten Migranten wird der Stellenwert des textinterpretativen Verfahrens der sozial-psychologischen Rekonstruktion für die empirische Erfassung von Lebensorientierungen und ihrer Transformation infolge von Migrationserfahrungen aufgezeigt und herausgearbeitet, wie eigene Verletzlichkeit bei der Krisenbewältigung und Emotionen wie Empörung und Zorn zur Konstituierung einer individuellen Lebensorientierung führen, die von der Handlungsmaxime ethischer Verantwortung geleitet ist.

Ausgangspunkt von Dirk Michel-Schertges' & Heinz Sünkers Plädoyer für die *tiefenhermeneutische Kulturanalyse als Methode einer kritischen Bildungstheorie* ist ein Bildungsverständnis, das sich durch die Arbeit an den Widersprüchen auszeichnet, die sich u.a. aus den Freiheitsversprechen und Emanzipationsbestrebungen

der Aufklärung und dem Verfall der Bildungsidee ergeben, wie sie in der Instrumentalisierung menschlicher Potenzialität zwecks ökonomischer Vernutzung zutage tritt. Vor diesem Hintergrund wird das kulturhermeneutische Interpretationsverfahren Alfred Lorenzers als Methode zur Rekonstruktion von Bildungs- und Bewusstwerdungsprozessen herangezogen. Ziel ist es, den interkulturellen Konstitutionsbedingungen der Subjektwerdung angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen nachzugehen, die durch Globalisierung und eine tendenzielle Überwindung der Nationalstaatlichkeit sowie der damit korrespondierenden Nationalkulturen geprägt sind.

Wiebke Waburg schließlich geht der Frage nach, *ob die qualitative erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Sozialisationsforschung auf das Konzept der Intersektionalität angewiesen ist*. Dazu werden nach der Präsentation der Grundlagen des Intersektionalitätsansatzes und der mit ihm verbundenen methodischen Herausforderungen bzw. Potenziale aktuelle Veröffentlichungen zu Wechselwirkungen der Kategorien Geschlecht und Ethnizität gesichtet, die den Ansatz berücksichtigen bzw. dies nicht tun. Die Gegenüberstellungen verdeutlichen, dass Forschende das Konzept nicht unbedingt benötigen, um differenzierte und reifikationssensible Bildungs- und Sozialisationsforschungsprojekte durchführen zu können. Eine entsprechende Forschungshaltung – die jedoch nicht zwingend intersektional genannt werden muss – ist dagegen unabdingbar.

Teil III: Empirische Forschungsfelder

Anhand eines aktuellen Forschungsprojekts zu Bildungsverläufen und adoleszenten Ablösungsprozessen junger Männer aus türkischen Migrantenfamilien erörtern Hans-Christoph Koller & Vera King *methodische Zugänge zu Bildungsbiografien und Generationendynamik in Migrantenfamilien*. Ziel dieses Projekts war es, Wechselbeziehungen zwischen den Bildungskarrieren und den Adoleszenzverläufen der jungen Männer herauszuarbeiten, um so Aufschluss über die Zusammenhänge zwischen schulischen Bildungs(miss)erfolgen und intergenerationalen Prozessen der adoleszenten Ablösung zu gewinnen. Methodologisch zeichnet sich das Projekt vor allem durch seine intergenerationale Perspektive aus, bei der biografische Interviews sowohl mit jungen Männern als auch mit deren Eltern durchgeführt und für eine Typologie der intergenerationalen Transmission bzw. Transformation von Bildungschancen ausgewertet wurden.

Geschlechterarrangements und der Migrationshintergrund sind das Thema von Schahrzad Farrokhzad & Markus Ottersbach, deren Ziel es ist, den Stellenwert, die Errungenschaften, die Fallstricke und die Perspektiven qualitativer Forschung im Migrationskontext darzustellen und die Strategien und Methoden der qualitativen Sozialforschung am Beispiel eines Forschungsprojekts zu Geschlechterarrangements im interkulturellen und intergenerativen Vergleich zu konkretisieren. Dabei gehen die Autor(inn)en zunächst der Frage nach, welche Geschlechterrollenverständnisse Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund haben und wie sie in Beziehungen und Familien Aufgaben- und Arbeitsteilungen im gelebten All-

tag regeln. Darauf aufbauend wird untersucht, inwieweit und wodurch Geschlechterrollenverständnisse beeinflusst werden und welche Rolle dabei Werte und Normen sowohl der Herkunftsländer als auch des Aufnahmelands spielen.

Julia Schneider & Werner Schneider erläutern am Beispiel eines Forschungsprojekts zur *Schule im sozialen Brennpunkt* den an Michel Foucaults Dispositivkonzept orientierten Ansatz der Dispositivanalyse als Forschungsperspektive und -stil der qualitativen empirischen Bildungsforschung. Vorgestellt werden die methodologischen Grundlagen und methodisch-praktischen Umsetzungen sowie die bei diesem Herangehen zu formulierenden Forschungsfragen und Erhebungsstrategien. Schließlich zeigt die Interpretation von Auszügen aus einem Interview mit einer Lehrerin, wie verschiedene Wissenskulturen in ihrem praktischen Aufeinandertreffen unter dem Macht- und Herrschaftsaspekt in institutionell vorgespurten schulischen Bildungsprozessen ins Visier genommen werden können.

Interkulturell kompetentes Handeln wird mehr und mehr als essenzieller Bestandteil pädagogischer Professionalität gesehen. Der Beitrag von Josef Strasser *Zur Erfassung interkultureller Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität* untersucht, wodurch die adäquate Messung interkultureller Kompetenz im pädagogischen Handeln erschwert wird. Dabei geht es nicht um eine endgültige Klärung all der Unwägbarkeiten adäquater Kompetenzmessung, sondern um notwendige konzeptionelle Einschränkungen, deren Berücksichtigung erst eine adäquate Erfassung erlauben. Als eine wichtige Voraussetzung dafür erscheint es, die Zieldimension zu klären. Denn nur wenn klar ist, auf welches Können und Handeln Kompetenzen zielen, kann deren Vorliegen und Ausprägung überprüft werden. Genau diese Voraussetzung ist bislang jedoch kaum erfüllt, wie der Blick auf unterschiedliche Konzeptionen von interkultureller Kompetenz zeigt, die allzu oft vage und ohne Bezug auf konkrete Handlungssituationen bleiben.

Empirisch fundierte Theorien transformativer Bildungsprozesse in Kontexten von kultureller Pluralität sind Gegenstand des Aufsatzes von Florian von Rosenberg, der ausgehend von einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung erörtert, wie sich Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen unter Bedingungen kultureller Pluralität untersuchen lassen. Während die Rekonstruktionen biografischer Bildungsprozesse in der Regel auf den Einzelfall fokussiert bleiben, schlägt der Autor unter Bezugnahme auf die dokumentarische Methode einen Weg vor, der fallübergreifende Strukturen von Transformationsprozessen in den Blick nimmt. Anhand zweier empirischer Beispiele aus der interkulturellen Bildungsforschung wird das entsprechende forschungspraktische Vorgehen exemplifiziert.

Teil IV: Quantität und Qualität

Anhand *quantitativer und qualitativer Befunde zur schulischen Bildung in ethnisch segregierten Stadtteilen* zeigen Elisabeth Richter & Nicolle Pfaff die Potenziale von paradigmenübergreifenden multimethodischen Untersuchungen auf. Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zur Benachteiligung von Migranten im deut-

schen Bildungssystem einerseits sowie zum Zusammenhang von Bildung und Segregation andererseits werden auf der Jugendbefragung des Sozio-ökonomischen Panels beruhende Resultate zum Verhältnis von Sozialraum, Segregation und Bildung mit Befunden einer fallrekonstruktiven Studie in einer ethnisch stark segregierten Einzelschule zusammengeführt. Im Ergebnis wird deutlich, dass in der Verschränkung von sozialstrukturellen, bildungsstatistischen Analysen und rekonstruktiven Studien zu pädagogischen Praktiken ein besonderes Potenzial zur Erhellung von Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit liegt.

Im Beitrag von Volker Mehringer & Leonie Herwartz-Emden werden zentrale *methodische Herausforderungen der quantitativen interkulturellen Bildungsforschung* markiert. Ausgangspunkt dafür sind Überlegungen der kulturvergleichenden Psychologie, die auf die interkulturelle Bildungsforschung übertragen, angepasst und, wo nötig, durch weitere Überlegungen ergänzt werden. Zu den vorgestellten Herausforderungen zählt insbesondere die Äquivalenzproblematik oder, anders ausgedrückt, die Schwierigkeit, kulturelle Verzerrungseffekte im Forschungsprozess zu vermeiden. Darüber hinaus wird auf die Probleme eingegangen, die die Untersuchung von Migrant(inn)en mit sich bringt. Der Beitrag schließt mit einer Auswahl aktueller methodischer Perspektiven, wie damit umgegangen werden kann. Dazu zählen der Einsatz von Strukturgleichungsmodellen und Mehrebenenanalysen und die Anwendung der probabilistischen Testtheorie.

Ausgehend von dem immanent qualitativen Charakter sozialwissenschaftlicher Daten untersucht Wilhelm Kempf die mit der *Quantifizierung qualitativer Daten* einhergehenden wissenschaftstheoretischen und mathematisch-statistischen Problemlagen. Gestützt auf die Hauptergebnisse der probabilistischen Testtheorie wird herausgearbeitet, dass mittels *ad hoc*-Quantifizierung und Scorebildung weder metrische Skalen konstruiert noch die in den Daten enthaltenen statistischen Informationen ausgeschöpft werden können, sofern die (zunächst qualitativen) Daten nicht bestimmten empirischen Gesetzmäßigkeiten genügen. Anhand von Beispielen aus der Leistungsmessung, der Fragebogenkonstruktion und der Inhaltsanalyse wird gezeigt, dass die empirische Typenbildung mittels Latent-Class-Analyse (LCA) nicht nur weniger strenge Voraussetzungen trifft, sondern in vielen Fällen auch zu valideren Ergebnissen führt.

Wie die LCA darüber hinaus auch zur methodisch-systematischen *Integration quantitativer und qualitativer Verfahren* beitragen kann, demonstrieren Wassilios Baros & Wilhelm Kempf im letzten Kapitel des Buches anhand der Sekundäranalyse von leitfadenorientierten Interviews aus einer empirischen Untersuchung von Jugendlichen-Jugendwerkstattteilnehmer(inne)n. Aufbauend auf der Feststellung, dass weder quantitative noch qualitative Inhaltsanalyse als die Methode der Wahl gelten, sondern nur eine systematische Kombination beider Verfahrensweisen zufriedenstellen kann, wird gezeigt, dass die LCA hierfür eine Brückenfunktion erfüllt, indem sie es erlaubt, (1) die in den Daten enthaltene Typen von Merkmalsmustern zu identifizieren, (2) typische Texte zu identifizieren, welche diese Merkmalsmuster gleichsam in Reinform enthalten, und (3) diese typischen Texte dann einer qualitativen Analyse zu unterziehen.

Vom ersten call for papers bis zur Abgabe des Buchmanuskripts beim Verlag fand ein konstruktiver Dialog zwischen den Herausgebern und den Autoren statt, die ihre Texte aufgrund der peer reviews z.T. mehrmals überarbeitet haben. Da wir auch die verspätet eingereichten bzw. fertiggestellten Beiträge keinesfalls missen wollten, hat sich der geplante Erscheinungstermin des Buches um ca. 10 Monate verschoben. Dafür entschuldigen wir uns bei Autoren und Verlag und danken ihnen für ihre Geduld und zuverlässige Kooperation.

Unser Dank gilt dem verlag irena regener berlin auch für das sorgfältige Lektorat des Buchmanuskriptes, das einen entscheidenden Beitrag zur sprachlichen Präzision des Buches geleistet hat. Dass sich ein Wissenschaftsverlag der Mühe eines Lektorats unterzieht, ist heute ja keineswegs mehr eine Selbstverständlichkeit.

Wassilios Baros & Wilhelm Kempf

Augsburg und Berlin, im Mai 2014

Erkenntnisinteressen und Methodologie

Von interkultureller zu migrationsgesellschaftlicher Bildungsforschung

Paul Mecheril & Lucyna Darowska

1. Kritik interkultureller Bildungsforschung

In den letzten Jahrzehnten ist der Terminus "interkulturell" im deutschsprachigen Raum populär geworden. Das Spektrum des politischen, professionellen und auch wissenschaftlichen Gebrauchs der Vokabel reicht von interkultureller Kommunikation über interkulturelle Kompetenz bis hin zum interkulturellen Dialog. Mittlerweile hat sich sogar eine interkulturelle Bildungsforschung herausgebildet, deren Aufgabe nach Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz darin besteht, "das Datenmaterial zusammenzustellen, das die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das Erziehungs- und Bildungssystem sowie ihre Erfolge darin zeigt" (2010, 151). Mithilfe des Vergleichs zu den Bildungserfolgen von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund fragt die interkulturelle Bildungsforschung danach, inwiefern "Institutionen der Erziehung und Bildung die Anforderung bewältigen, einer sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klientel gerecht zu werden" (ebd.). Nun stellen sich, will man sich nicht gleich an die interkulturelle (Forschungs)Arbeit machen, Fragen[1]: Was bedeutet hier interkulturell? Was ist der Gegenstandsbereich interkultureller Bildungsforschung? Wie und von wem kann Interkulturalität erforscht werden? Diese Fragen verweisen auf methodologische Problematiken.

Die wissenschaftliche Verwendung der Kategorie interkulturell wird gewöhnlich mit Prozessen wie Globalisierung oder Internationalisierung oder, wie bei Gogolin und Krüger-Potratz, mit Migrationsphänomenen assoziiert. Wenn interkulturell um-

1 Der Sinn dieser grundsätzlichen Reflexion besteht nicht darin, Ansätze und Ergebnisse interkultureller Bildungsforschung an sich in Frage zu stellen. Interkulturelle Bildungsforschung zumindest in der Perspektive, die mit Namen wie Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz verbunden ist, hat im amtlich deutschsprachigen Bereich in einem entscheidenden Maße dazu beigetragen, dass als selbstverständlich geltende und deshalb verborgene Normalitätsroutinen (auf institutioneller wie habitueller Ebene) der Erzeugung natio-ethno-kultureller Privilegien und Nachteile aufgezeigt und diskutiert wurden (z.B. Gogolin 1994, Krüger-Potratz 2005). Gleichwohl verbleibt diese Tradition unseres Erachtens in einer Perspektive, die Differenzverhältnisse als gegeben vielleicht weniger versteht als vielmehr in der Forschungspraxis behandelt und deshalb Grade der Ausprägung dieser Verhältnisse untersucht. Migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung, um eine andere Bezeichnung einzubringen, fragt hingegen nicht danach, wie Menschen mit Migrationshintergrund in und durch Bildungsinstitutionen schlechter gestellt werden, sondern zuallererst nach den diskursiven und institutionellen Mechanismen, die diese hervorbringen.

standslos mit der vorausgesetzten Differenz zwischen vermeintlich differenten Gruppen (Menschen mit und ohne Migrationshintergrund) in Zusammenhang gebracht wird, dann trägt diese Operation interkultureller Bildungsforschung nicht nur, so unsere These, zu einer Kulturalisierung des Verhältnisses zwischen Menschen, was immer dies auch heißt, mit und ohne Migrationshintergrund bei, sie schafft in der iterativen Performanz des Terminus in wissenschaftlichen Debatten, Forschungsprojekten und der Sprechweise von Professionellen dieses Verhältnis. Obwohl in den einführenden Worten zu interkulturellen Konzepten häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht ohne Weiteres auf Nation und Ethnizität bezogen werden darf, dass Fragen kultureller Differenz nicht ausschließlich auf die Differenz zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zugeschnitten werden können, befasst sich die interkulturelle Bildungsforschung nahezu ausnahmslos mit der so konzipierten Differenz und übernimmt dabei die staatlich-politisch eingeführten begrifflichen Unterscheidungsweisen und Kategorien.

Wir haben es hier mit einer doppelten Problematik zu tun. So interkulturelle Bildungsforschung in der Differenz zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ihren zentralen Gegenstand findet, trägt sie zu einer (kulturalistischen) Bekräftigung dieser pauschalisierenden und in dieser Pauschalisierung geschaffenen Differenz bei. Darüber hinaus ist diese Version interkultureller Bildungsforschung paradoxerweise auch als Beitrag zur Dekulturalisierung des Allgemeinen zu verstehen. Denn solange interkulturelle Bildungsforschung nicht interkulturelle Verhältnisse jenseits der Differenz mit und ohne Migrationshintergrund thematisiert, besondert sie jene mit Migrationshintergrund nicht nur kulturalistisch, sondern dethematisiert kulturelle Pluralität und Differenz als konstitutive Dimension in der Migrationsgesellschaft. (Kulturelle) Differenzen innerhalb der konstruierten Gruppe jener ohne Migrationshintergrund werden faktisch aus der interkulturellen Bildungsforschung ausgelagert und an die allgemeine Bildungsforschung oder an andere disziplinäre Versionen (die sich mit anderen Differenzen wie Alter, Klasse, Geschlecht befassen) abgegeben.

Dadurch bekräftigt die interkulturelle Bildungsforschung gegen ihre programmatischen Ansprüche, mithin paradox, jenen Diskurs über Menschen mit Migrationshintergrund (und damit implizit: Menschen ohne Migrationshintergund), der die deutschsprachige Öffentlichkeit prägt: Hier hat sich seit einiger Zeit der Ausdruck Menschen mit Migrationshintergrund als eine allgemein verständliche Praxis der Bezeichnung von Personen etabliert, die in der Migrationsgesellschaft in einer spezifischen Weise als Andere gelten. Menschen mit Migrationshintergrund kann als Wendung bezeichnet werden, die dazu beiträgt, die gesellschaftlich wirksame Unterscheidung von "inländischem Wir" und "ausländischem Nicht-Wir" einerseits fortzuführen, andererseits nicht in den Blick zu nehmen und dadurch zu verhüllen.

Neben dieser eher unbeabsichtigten Tendenz der Bestätigung eines (nationalstaatliche Verhältnisse tragenden; vgl. Mecheril 2011) Schemas durch interkulturelle Bildungsforschung sei hier darauf verwiesen, dass die normativen Anliegen dieser Forschung implizit auf einem ausgleichenden Konzept von Gerechtigkeit gründen, das allerdings durch die Einführung der Leitdifferenz mit und ohne Mig-

rationshintergrund den Ausgleich im Rahmen dieser Differenz herzustellen anstrebt und dadurch nicht nur potenziell zu Pauschalisierungen und Reifizierungen beiträgt, sondern die irrige Vorstellung befördert, etwa Schülerinnen ohne Migrationshintergrund seien prinzipiell kulturell nicht benachteiligt. Indirekt wird damit das phantastische Schema reproduziert, dass Menschen ohne Migrationshintergrund kulturell in den Institutionen und Räumen der Mehrheitsgesellschaft am rechten Ort und fraglos zugehörig seien (ebd.).

2. Reflexive Wissenschaft – zwei Beispiele und das Erfordernis der (Selbst-)Kritik epistemischer Positioniertheit

Wenn soziale Differenzen nicht schlicht als gegebene Unterschiede untersucht werden, sondern nach ihren Entstehungsbedingungen gefragt wird, dann findet sich als zentraler Gegenstand beispielsweise der Migrationsforschung die Frage, wie, aufgrund welcher kontextspezifischen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen die Differenz zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund hergestellt wird. Die Herstellung gesellschaftlich bedeutsamer Differenzverhältnisse kann in unterschiedlicher methodologischer Weise untersucht werden, wobei die unterschiedlichen Zugänge immer auch mit theoretischen Perspektiven auf soziale, gesellschaftliche Wirklichkeit einhergehen. Neben der diskursiven Konstruktion (migrations-)gesellschaftlicher Realität (vgl. etwa die Beiträge in Hess & Kasparek 2010) ist ihre interaktive Herstellung insbesondere mithilfe ethnografischer Untersuchungen in letzter Zeit untersucht worden.

Die ethnografische Analyse von Interaktionsordnungen verfolgt das Interesse, zu untersuchen, wie soziale Unterschiede in Interaktionen hergestellt werden. Sie fragt beispielsweise danach, mit welchen Mitteln in der schulischen Interaktion von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n die Differenz Migrant/Nicht-Migrantin erzeugt wird (vgl. genauer Mecheril & Rose 2011).

Der spezifisch ethnografische "Erkenntnisstil" (Amann & Hirschauer 1997b, 8) ist auf den ersten Blick einer Art methodischen Naivität verpflichtet. Er kann als entdeckender Erkenntnisstil charakterisiert werden. Eine soziologische Ethnografie der eigenen Kultur – wie Amann & Hirschauer sie vorschlagen – richtet ihren Blick folglich auf Selbstverständliches und Gewöhnliches, auf die "normalen" alltäglichen Abläufe und Interaktionsroutinen, eine *anthropology at home*. Ein solches Vorgehen, bei dem bislang weitgehend Vertrautes und Selbstverständliches einer wissenschaftlichen Betrachtung zugeführt werden soll, setzt allerdings voraus, die zu betrachtenden Phänomene erst methodisch auf Distanz zu bringen, sie gewissermaßen zu "befremden" (ebd., 12). Vor diesem Hintergrund zielt ethnografische Forschung weniger auf Erklärungen oder das Verständnis der betrachteten Phänomene ab, sondern vielmehr auf ihre Explikation, ihre begrifflich gefasste Entfaltung.

Eine ethnografische Untersuchung zu Heterogenität im Schulalltag (Weber 2003b) beispielsweise widmet sich der Ethnisierung und Vergeschlechtlichung in der Schule. Im Zentrum steht die Frage, wie allochthone Schülerinnen im Setting der gym-

nasialen Oberstufe interaktiv und diskursiv als "weibliche Andere" erzeugt werden. Mit Blick auf die Bildungschancen als türkisch wahrgenommener Mädchen bemüht sich die Arbeit empirisch darüber aufzuklären, welche Bilder die Lehrkräfte von diesen Schülerinnen haben, welche herkunfts- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen sie erhalten und welche bildungsbiografischen Folgen dies für sie hat (vgl. ebd., 9ff.). In Interviews mit bildungserfolgreichen allochthonen Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe, ihren Lehrkräften und Schulleitungen werden die Perspektiven der Beteiligten erhoben und gewissermaßen gegeneinander gelesen. Das Hinzuziehen umfangreicher Beobachtungen von Interaktionssituationen in einzelnen Klassen im Zusammenspiel mit den Interviews dient schließlich dazu, "das Wechselspiel im Klassenzimmer von herkunfts- und geschlechtsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen LehrerInnen und allochthonen SchülerInnen zu rekonstruieren" (Weber 2005, 71).

Die dokumentierten und interpretierten Stellungnahmen von Lehrkräften zu Schülerinnen, die als zugewandert oder als mit Migrationshintergrund gelten, weisen zusammengenommen – so Webers Analyse – auf eine soziale Praxis der Distinktion im gymnasialen Zweig der Schule hin: Von Lehrkräften werden rhetorische Figuren bemüht, die der Plausibilisierung der Annahme dienen sollen, dass "die Teilhabe an höherer Bildung von Anpassungsleistungen an legitime Lebensstile abhängig" (ebd., 78) sei, die allerdings nur ein Teil der Schülerinnen erbringe, die als natio-ethno-kulturell irgendwie und diffus 'andere' Schülerinnen gelten. Die schulinternen Diskurse werden dominiert von Annahmen über die Verweigerung von Integrationsleistungen, ungeeignete Lernvoraussetzungen, unzureichende Vorbereitung für die gymnasiale Oberstufe sowie von Bildern der Modernitäts- oder Kulturdifferenz dieser Schüler(innen) (Weber 2003b, 249f.). Diese schulinterne Perspektive wird als eurozentrisch charakterisiert, in der symbolisches Kapital zum Einsatz kommt, das "eigene" Kapitalien als legitime und "andere" Kapitalien als nicht-anerkennungsfähige bewertet. Dieser Vorgang der symbolischen Abwertung oder Entwertung der Kapitalien "anderer" Schüler(innen) mündet, so die Schlussfolgerung der Studie, in eine Logik, in der die Verantwortung für deren Unterrepräsentation am Gymnasium ihnen selbst bzw. ihren inadäquaten kulturellen Eigenheiten angelastet werden könne.

Migrationsforschung als Bildungsforschung wird nun nicht allein an der Macht, die migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen diskursiv und situativ über Menschen entfalten, interessiert sein, sondern dezidiert auch die Frage stellen, wodurch Menschen lernen und sich selbst in die Lage versetzen, gegen diese Ordnungen aufzubegehren und Bildungsprozesse einzuleiten, die mit der Veränderung des Verhältnisses der und des Einzelnen zu den Ordnungen, die etwa zwischen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden, verbunden sind (vgl. genauer Mecheril 2014).

In ihrer dekonstruktivistisch inspirierten Studie fokussiert Melanie Plößer eine Praxis in einem Jugendzentrum[2], bei der Besuchende über den Eintrag in eine Liste

2 Wir greifen hier auf eine Passage aus einem anderen Text zurück (Mecheril & Melter 2012, 270f.).

entweder aufgefordert sind, sich selbst als Mädchen oder Jungen zu identifizieren bzw. von den dort arbeitenden Pädagog(inn)en entsprechend bezeichnet werden. Diese auf eine gewisse Tradition zurückblickende Praxis wird später erweitert, indem die Jugendlichen gebeten werden, sich zudem als einheimisch oder ausländisch zu markieren bzw. entsprechend eingetragen werden. Die zentrale Begründung dafür findet sich in dem Bestreben, "genderbewusste" und "interkulturell sensible" Angebote für die unterschiedenen Adressat(inn)en konzipieren, anbieten und durchführen zu können (Plößer 2010, 219). Plößer schildert eine Situation, in der Mitarbeiter(innen) die Jugendlichen in die Liste eintragen als jemanden, der oder die spezifische Merkmale in antagonistisch und binär gefassten Dimensionen aufweist. Plößer beobachtet hierbei aber auch, dass Jugendliche die von den Pädagog(inn)en vorgenommene Klassifizierung problematisieren und dadurch den Vorgang der Schaffung und Bestätigung von (Differenz-)Ordnungen durcheinander bringen. Die Problematik des "Verordnetwerdens" zeigt sich am Beispiel eines Jugendlichen, der seine Einordnung als "Ausländer" als "falsch" bezeichnet, seinen deutschen Personalausweis zeigt und anmerkt, dass er stolz sei, ein Deutscher zu sein (vgl. ebd., 221). Die Reaktion des Jugendlichen legt das soziale System offen und destabilisiert es allein dadurch, dass aufgezeigt wird, dass anhand von Vorstellungen über 'typische einheimische Namen' und der Fiktion eines 'typischen einheimischen Aussehens' Menschen unterschieden werden (vgl. ebd.). Dies kann als politisches Statement gegen die wie selbstverständlich eingebrachte Praxis der Einordnung verstanden werden. "Ich bin stolz, Deutscher zu sein" macht, unabhängig vom konkreten Zugehörigkeitsverständnis des Jugendlichen, in einer Art zitierenden Übertreibung und Anknüpfung an die politisch unerwünschte "Überidentifikation" mit Nationalem darauf aufmerksam, dass Zugehörigkeiten sich anders als in dem Verständnis und der Praxis der zuordnenden Pädagog(inn)en darstellen. Wir haben es hier mit der politischen Zurückweisung eines als unangemessen erkannten pädagogischen Zugehörigkeitskonzeptes zu tun. Die zitierte Wendung "Ich bin stolz, Deutscher zu sein" löst den intimen Affekt aus einer quasibiologistischen Fassung, in der die Wendung ausschließlich vom fraglos Zugehörigen erwartet und nur bei ihm ggf. als unangemessene Identifikation zurückgewiesen werden kann.

Melanie Plößer thematisiert in ihrer Studie somit sowohl die performativ ausgehandelte Herstellung von Differenz als auch die formalen staatlichen Klassifikationen der Adressat(inn)en und solche, die im Rahmen der operativen Logik des Jugendzentrums von Bedeutung sind, sowie nicht zuletzt auch die Hinweise darauf, dass sich die Adressat(inn)en der Macht der unterscheidenden Klassifikationen nicht nur entziehen, sondern Gegenmodelle performativ einbringen.

Über das mittels der beiden Beispiele verdeutlichte Interesse an der Untersuchung von Praxen migrationsgesellschaftlicher Unterscheidungen, wie sie für bestimmte (pädagogische) Felder charakteristisch sind, hinaus, gehen einige Spielarten kritischer Migrations- und Differenzforschung davon aus (vgl. die Beiträge in Mecheril et al. 2013a, b), dass Forschung nicht nur zur Analyse sozialer Differenzverhältnisse beiträgt; sie ist nicht allein Produzentin von Erkenntnissen über den Gegen-

stand etwa migrationsgesellschaftlicher Differenz, sondern zugleich auch an der Konstruktion und Sicherung des Gegenstandes beteiligt. Allgemein können wir sagen, dass Forschung, die sich dem Thema Differenz widmet, im Spannungsfeld von Analyse und Konstitution sozialer Differenz stattfindet. Migrationsforschung insbesondere als interkulturelle Forschung ist hierbei gefährdet, gesellschaftlich hegemoniale Unterscheidungsschemata mittels der Untersuchung "Anderer", der Identifikation etwa der "Schülerinnen mit Migrationshintergrund", des "ethnisch-kulturell Anderen", "der muslimischen Frau" etc. zu bekräftigen.

Sobald nicht nur die Thematisierung der Interpretationsgebundenheit der (eigenen) wissenschaftlichen Tätigkeit, sondern ihre wirklichkeitskonstitutive Produktivität stärker in den Blick rückt, wird hervorgehoben, dass das, was Wissenschaftler(innen) sehen, sagen und schreiben, von dem sozialen, historischen und kulturellen Ort mit hervorgebracht wird, an dem sie sich befinden. Damit wird die *systematische* Reflexion der sozialen und gesellschaftlichen Eingebundenheit des jeweiligen Untersuchungsprozesses auf der Ebene von Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang, die Reflexion der politisch-historischen Positioniertheit des sprechenden und schreibenden wissenschaftlichen Subjekts, zu einer grundlegenden Anforderung an wissenschaftliche Praxis. Das Verhältnis von Forschung und selbstreflexiver Kritik ist unauflösbar. Dieser allgemeine Zusammenhang zeigt sich bei Gegenstandsbereichen, die grundlegend durch Herrschaftsbeziehungen strukturiert sind (vgl. Mecheril et al. 2013c), welche auch die Positioniertheit der Beteiligten (Wissenschaftler[innen] wie Untersuchte) betreffen, besonders deutlich.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen wissenschaftlichen Ambition, ihrer Herkunft und ihren möglichen Effekten ist in der Migrationsforschung aus zumindest zwei Gründen von besonderer Bedeutung: Migration ist zum einen ein hoch politisiertes Thema, da es in der Diskussion darum immer auch um die Frage geht, wie und wo ein gesellschaftlicher Kontext seine Grenze festlegen will; Migrationsforschung ist immer, ohne dass dies intendiert sein muss, involviert in diese politischen Auseinandersetzungen. Zum anderen hat sich Migrationsforschung in Deutschland als Reaktion auf die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung von Migration als "Problem" und in starker Abhängigkeit von politischen Förderperspektiven als Auftragsforschung entwickelt (vgl. Bukow & Heimel 2003). Was die Fragestellungen, die Begrifflichkeiten und Methoden angeht, ist Migrationsforschung eine politisierte Forschung. Der historische Apparat der Forschung bringt, sozusagen wie ein Unbewusstes, strukturierende Bilder und Begriffe hervor, deren Markierung und Aufhebung gleichsam das Ziel der Selbstreflexion bilden sollte.

Allgemein gehen wir davon aus, dass Wissenschaft nicht angemessen als Unternehmung verstanden ist, die (objektiv) sagt, was der Fall ist oder was nicht; vielmehr kann Wissenschaft als eine Form von Kommunikation verstanden werden, die an die Bedingungen von Kommunikation gebunden, den Gefahren des Kommunizierens ausgesetzt und aufgefordert ist, über die Voraussetzungen und Konsequenzen des Kommunizierens nachzudenken. Situiertheit und Perspektivität wissenschaftlichen Tuns charakterisieren dieses, wie jedes andere, kommunikative Handeln.

Wenn dem Kommunikationsmodell ein Vorrang gegenüber dem Modell des Feststellens eingeräumt wird, findet ein folgenreicher Wandel der Leitmetaphorik wissenschaftlicher Selbstbeschreibung statt. Wir kommen vom Sehen zum Sprechen (vgl. Mecheril 1999). Dieser Wandel enthält auch einen prinzipiellen Vorbehalt gegenüber dem Sehen. Denn der wissenschaftliche Blick wird immer wieder als Blick ausgegeben, der von nirgendwo und überall herkommt. "Dieser Blick schreibt sich auf mythische Weise in alle markierten Körper ein und verleiht der unmarkierten Kategorie die Macht zu sehen, ohne gesehen zu werden sowie zu repräsentieren und zugleich der Repräsentation zu entgehen" (Haraway 1995, 80).

Gerade im methodologischen Rahmen qualitativ-interpretativer Forschung, z.B. in der Grounded Theory, wird die Aufmerksamkeit auf mehrere Aspekte der Subjektgebundenheit wissenschaftlicher Erkenntnis gelenkt. Neben der "Standpunktgeprägtheit", womit die Prägung durch "Zeit, Raum, soziale Position" u.ä. gemeint ist, weisen Franz Breuer et al. (2011, 429) unter dem Ausdruck "Kabinenhaftigkeit" darauf hin, dass Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse der Wissenschaftler(innen) an ein dynamisches, sich wandelndes System gebunden sind. Die Wahrnehmung und die Wissensproduktion werden durch die "Sinnes-, Instrumenten-, Schemagebundenheit" strukturiert (ebd.). Neben der "'Verkörperung' (*embodiment*) und Situiertheit aller Wissensproduzent/innen" hält Adele E. Clarke (2011, 212) "die Annahme der simultanen 'Wahrheiten' multiplen Wissens" für eine der grundlegenden Voraussetzungen einer situationsanalytisch ausgerichteten, sich als postmodern verstehenden Grounded Theory. Clarke plädiert für die Ersetzung "von Annahmen und Abbildungsstrategien simplifizierender Normativitäten und Homogenität durch Komplexitäten, Verschiedenheiten und Heterogenität" (ebd.). Eine empirisch und theoretisch ausgerichtete und in dem hier angesprochenen Sinne selbstreflexive migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung wird anstatt auf die selbstverständlich gewordenen politischen Unterscheidungskategorien (mit und ohne Migrationshintergrund) zurückzugreifen, untersuchen, welche politische Funktion und welchen sozialen Sinn diese binäre Unterscheidung erfüllt und welchen Beitrag wissenschaftliche Expertise zur Stärkung des Schemas leistet.

Wissenschaftler(innen) produzieren Wissen, indem sie sich mit empirischen Fragen und Problemen auseinandersetzen. "Wissen beruht auf sozialen Konstruktionen. Wir konstruieren Forschungsprozesse und die Produkte der Forschung, aber diese Konstruktionen finden unter existierenden strukturellen Bedingungen statt, ergeben sich in emergenten Situationen und werden von den Perspektiven, Privilegien, Positionen, Interaktionen und geografischen Standorten der Forscher/innen beeinflusst. All diese Bedingungen wohnen der Forschungssituation inne, bleiben aber in den meisten Untersuchungen unerwähnt oder werden komplett ignoriert" (Charmaz 2011, 184).

Mit der politischen Kritik an Wissenschaftskonzepten, welche (implizit) den unsichtbaren und allseitigen Blick pflegen, wird die Reflexion erforderlich, von welchem Ort aus gesehen und gesprochen wird. Die eigenen, situierten, perspektiven- und kontextspezifischen Sicht- und Schreibweisen werden damit Gegenstand des

wissenschaftlichen Nachdenkens[3]. Ansätze, die in diesem Sinne ein Autor(inn)en-Modell (vgl. Mecheril 1999) von wissenschaftlicher Erkenntnis präferieren, gehen davon aus, dass das, was sie sehen, sagen und schreiben, von dem sozialen, historischen und kulturellen Ort beeinflusst ist, an dem sie sich befinden. Weil die sozialwissenschaftliche Produktion von Wissen immer von bestimmten sozialen und kulturellen Positionen aus betrieben wird, können wir die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Positionen als ein Moment sozialwissenschaftlicher Profiliertheit verstehen. "Positionierung ist ... die entscheidende wissensbegründende Praxis ... Positionierung impliziert Verantwortlichkeit für die Praktiken, die uns Macht verleihen" – reflektiert Donna Haraway (Haraway 1995, 87) die machtpolitische Forschungsdimension.

Wie also kann man sich im Zuge eines solchen Interesses an reflexiver Methodologie migrationsgesellschaftlicher Bildungsforschung nähern?

Das kritische Potenzial jener interkulturellen Bildungsforschung, deren Aufgabe in Antworten auf die Frage besteht, in welcher Weise Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in das Erziehungs- und Bildungssystem einbezogen sind (Gogolin & Krüger-Potratz 2010, 151), besteht darin, dass sie einen Beitrag zur Erhellung der Routinen der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen leistet, die zu einer Benachteiligung bzw. Nicht-Anerkennung beispielsweise von Schüler(inne)n (mit Migrationshintergrund) beitragen. Gleichwohl kann und muss diese Art der Bildungsforschung kritisch daraufhin betrachtet werden, inwiefern sie zur Bestärkung von symbolischen Ordnungen beiträgt, die gesellschaftlich-politische hegemoniale Verhältnisse absichern.

Wissenschaftliche Praxis unterscheidet sich nicht grundsätzlich von der übrigen sozial-politisch-kulturellen Praxis, sondern dadurch, dass sie zur Explikation und Plausibilisierung ihrer Operationen verpflichtet ist, was sie durch ihre Reflexivität und Methodologie anstrebt. Dennoch ist ihre Verzahnung mit der Welt, die sie beobachtet, eng. Sozialwissenschaftler(innen) "bringen als Personen individuelle, lebensgeschichtlich geprägte Vorstellungen und Haltungen mit, bevor sie in die wissenschaftliche Thematisierung eines Problems einsteigen. Man könnte sagen: Sie sind sowohl 'subjektive' als auch 'wissenschaftliche' Theoretiker/innen. Zwischen der Charakteristik als Privatperson und als Wissenschaftler besteht keine seinsmäßig-kategoriale Differenz ..." (Breuer 2010, 20). Insbesondere seit 2001, das aufgrund der die offizielle Verleugnung der Migrationstatsache beendenden, fundamentalen politischen Umstellung des Staatsbürgerschaftsrechts auf relevante *ius soli*-Anteile *und* des durch die Publikation der ersten PISA-Ergebnisse ausgelösten Schocks als Jahr der doppelten Initialzündung der gesellschaftlichen Aufmerksam-

3 Noch interessanter und lohnenswerter als die Suche nach Wahrheit, verstanden als "Ensemble der wahren Dinge" (Foucault 1978b, 53), ist das Nachdenken über die Bedingungen der argumentativen und kommunikativen Produktion von Erkenntnis, also die Auseinandersetzung mit dem "Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird" (ebd.). Denn: "'Wahrheit'", so schreibt Michel Foucault, "ist zirkulär an Machtsysteme gebunden, die sie produzieren und stützen, und an Machtwirkungen, die von ihr ausgehen und sie reproduzieren" (ebd., 54).

keit für die Migrationstatsache gelten kann, wird interkulturelle Bildungsforschung nicht nur stark nachgefragt, ihre Ergebnisse und ihre epistemologischen Schemata werden vielerorts zur Grundlage politischer Entscheidungen bzw. bekräftigen diese. Gerade diese neue Aufmerksamkeit, Wirksamkeit und auch Macht interkultureller Bildungsforschung geht mit der Verpflichtung auf eine radikale und durchgreifende Reflexion ihrer Voraus-Setzungen einher. Die Anerkennung der Gesellschaft als Migrationsgesellschaft und die verstärkte Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Verknüpfung von Migrationsphänomenen und sozialer Gerechtigkeit ist eine Chance zur (Untersuchung der Formen der) Überwindung simpler, aber hoch wirksamer Gegenüberstellungen. Bildungsforschung sollte diese Chance nicht vertun.

3. Resümee

In der Kritik interkultureller Bildungsforschung zeigt sich die Notwendigkeit einer Ent-Scheidung.

Wer unter dem Etikett interkulturelle Bildungsforschung Untersuchungen durchführt, kann unseres Erachtens nur einen allgemeinen (und nicht von vornherein auf migrationsgesellschaftliche Unterschiede beschränkten oder allein auf Migrant(inn)en bezogenen) Ansatz präferieren. Bildungsforschung in einer kulturwissenschaftlichen Akzentsetzung nimmt Analysen von Bildungsprozessen unter Bedingungen kultureller Differenz und Pluralität vor. Interkulturelle Bildungsforschung widmet sich in dieser Auffassung nicht der Beforschung der Andersheit von Migrant(inn)en, sondern befasst sich mit der Frage nach Bedingungen und Konsequenzen der Herstellung und Wirksamkeit kultureller Differenz für und in Bildungsprozesse(n) und -institutionen, wobei Kulturalität und kulturelle Differenz als allgemeine Dimension zu verstehen wären. Wenn aber weiterhin im Rahmen einer spezifisch attribuierten Bildungsforschung der Gegenstandsbereich Migration und Bildung adressiert und fokussiert werden soll, dann – auch wenn dies *kulturell* schwerfallen mag – gibt es keine Alternative zum Verzicht auf das Kürzel interkulturell und der Umbenennung der gegenwärtig existierenden interkulturellen Bildungsforschung etwa in migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung.

In den Fokus nimmt eine so konzipierte Bildungsforschung beispielsweise Mechanismen, Routinen und Gewohnheiten der Hervorbringung migrationsgesellschaftlicher Unterscheidungsweisen, die beispielsweise auf Pauschalisierungen kultureller Unterschiede oder der kollektivierenden Vorstellung des Unterschieds zwischen "mit und ohne" beruhen. Neben der Frage nach den Kennzeichen migrationsgesellschaftlich angemessener Bildungsarrangements (die nicht allein empirisch beantwortet werden kann, sondern von dem normativen Kern des jeweiligen Bildungsverständnisses abhängt), der Frage danach, aufgrund welcher Bedingungen beispielsweise Schulen der migrationsgesellschaftlichen Pluralität der Lern- und Bildungsdispositionen Rechnung tragen können, befasst sich migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung nicht zuletzt mit den Voraussetzungen dafür, dass Menschen sich gegen hegemoniale migrationsgesellschaftliche Ordnungen zur

Wehr setzen können und diese Gegenwehr innerhalb wie außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen als Bildungsprozesse gestalten, also als Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse, die getragen ist von und orientiert an einer Idee gelingenderen Lebens (vgl. Mecheril 2014).

Perspektiven einer kulturalismuskritischen interkulturellen Bildungsforschung

Albert Scherr

> "Human beings are driven not only to struggle to survive by making and remaking their material conditions of existence, but also to survive by making sense of the world and their place in it. This is a cultural production as making sense of themselves as actors in their own cultural worlds."
>
> (Willis 2000, XIV)

Interkulturelle Bildungsforschung hat sich in kritischer Auseinandersetzung mit einem Kulturalismus entwickelt, der Migrant(inn)en als Angehörige kultureller Gruppen (Ethnien) betrachtet und vor diesem Hintergrund annimmt, dass Benachteiligungen im Bildungssystem eine Folge der kulturellen Eigenschaften seien, die Eingewanderte von der einheimischen Bevölkerungsmehrheit unterscheiden. Demgegenüber wurde argumentiert, dass Hinweise auf vermeintliche oder tatsächliche kulturelle Differenzen zur nationalen Dominanzkultur keinen, oder jedenfalls nur einen eng begrenzten Beitrag zum Verständnis der gesellschaftlichen Situation und der Bildungsbenachteiligung von Migrant(inn)en leisten.[1] In der Folge wurde eine Perspektivenverschiebung eingefordert: "Nicht der Migrant und die ihm zugeschriebenen kulturellen Manifestation sind Objekt der Betrachtung, sondern die Konstellationen und die Institutionen sind es, in der Gewanderte und Nicht-Gewanderte agieren und interagieren" (Gogolin 2005a, 267). In der Konsequenz dieser Perspektivenverschiebung erweist es sich als erforderlich, "Migration und ihre Folgen nicht als isoliertes Phänomen zu untersuchen ..., sondern als Moment vergangener und gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse" (ebd., 268). Denn es lässt sich nachweisen, dass der Umgang mit Migration und sprachlich-kultureller Pluralität im Bildungssystem in hohem Maß abhängig ist von sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen, zu denen nicht zuletzt die politischen und rechtlichen Vorgaben, insbesondere der Einwanderungs-, Arbeitsmarkt, Bildungs- und Integrationspolitik, gehören, mit denen Nationalstaaten die gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsverhältnisse regulieren sowie soziale Positionszuweisungen vornehmen (vgl. etwa Bommes 1999, Scherr 2007, Schiffauer et al. 2002).

1 Eine Kritik kulturalistischer Deutungen der gesellschaftlichen Situation und der Praktiken von Migranten wurde seit Mitte der 1980er-Jahre wiederkehrend formuliert, so etwa bei Griese 1984, Bukow & Llaryora 1988 und Bommes & Scherr 1991. Und bereits in der älteren US-amerikanischen Forschung über race-relations finden sich analoge Überlegungen, so bei Blumer (1954).

Die damit vorgenommene Perspektivenverschiebung hat zwar zweifellos zur Konturierung einer kritischen Bildungs- und Migrationsforschung beigetragen, die eine relationale, anti-essentialistische, herrschafts- und ungleichheitskritische Analyse der Inanspruchnahme von Differenzkonstruktionen und kulturalistischen Zuschreibungen bei der Thematisierung von Problemlagen und Konflikten in Migrationsgesellschaften ermöglicht. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, geht dies jedoch mit einer Engführung bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Bildungsprozessen und kulturellen Differenzen einher. Demgegenüber wird hier eine Perspektivenerweiterung vorgeschlagen: Ohne die Notwendigkeit einer Kritik kulturalistischer Deutungen zu bestreiten, wird argumentiert, dass es für ein Verständnis von Prozessen der Subjekt- und Identitätsbildung (vgl. Scherr 2008) erforderlich ist, Bildungsprozesse durchaus auch als Auseinandersetzung mit kulturellen Bezügen und Differenzerfahrungen zu analysieren. Die folgende Argumentation zielt damit auf die Konturierung eines nicht-kulturalistischen Verständnisses von interkulturellen Bildungsprozessen (vgl. u.a. Hamburger 1999, 2009; Scherr 2001, 2006; Hormel & Scherr 2004; Mecheril 2004, Stojanov 2006, 2007; Nohl 2010, Nohl & Rosenberg 2012).[2]

1. Wozu eigentlich noch interkulturelle Bildungsforschung?

Ein zentrales Ergebnis der Forschung über Bildungsbenachteiligungen in der Migrationsgesellschaft kann darin gesehen werden, dass diese nicht – oder jedenfalls nur nachrangig – durch kulturelle Traditionen von Migrantengruppen und ihre Rekonstruktion in der Einwanderungsgesellschaft zu erklären sind.[3] Vielmehr lässt sich zeigen (vgl. zum Stand der Forschung Scherr & Niermann 2012), dass deren zentrale Ursache in der Reproduktion sozioökonomischer Ungleichheiten im Bildungssystem zu sehen ist, von der Migrant(inn)en infolge ihrer Positionierung in der Sozialstruktur in besonderer Weise betroffen sind. Entsprechend lässt sich die Bildungsbenachteiligung von Migrant(inn)en weitgehend mit Theorien erklären, die für die Erklärung der Bildungsbenachteiligung von Einheimischen mit niedrigem sozioökonomischem Status entwickelt worden sind. Eine zentrale Einsicht der einschlägigen Analysen ist darin zu sehen, dass erfolgreiche Bildungskarrieren von Fähigkeiten und Dispositionen abhängig sind, die nicht im Bildungssystem selbst, sondern in vorschulischen und außerschulischen Zusammenhängen entwickelt und stabilisiert werden; bildungserfolgreich sind deshalb die Kinder von Familien, die in der Lage sind, die Voraussetzungen für schulischen Erfolg im familialen Kontext zu erzeugen.[4] Dies bedingt eine Privilegierung derjenigen Kinder und Jugendlichen, deren Eltern über ein hohes formales Bildungsniveau verfügen, die nationale Verkehrssprache (und deren schulkon-

2 Hier – wie im Weiteren – wird nur selektiv auf relevante Literatur verwiesen; denn der Vielzahl der einschlägigen und erwähnenswerten Publikationen kann in einem solchen Aufsatz nicht Rechnung getragen werden.

3 Dass bereits der Migrationsprozess selbst eine Distanzierung von sozialen und kulturelle Bezügen bedeutet, ist offenkundig, wird in der einschlägigen Debatten aber immer wieder übersehen; vgl. Schiffauer 1991.

4 Auf die unterschiedlichen Erklärungsansätze, die dazu in der Bildungssoziologie vorliegen, ist hier nicht einzugehen; vgl. die einschlägigen Beiträge in Bauer et al. 2012.

forme Ausprägungen) sprechen sowie die formellen und informellen Erwartungen von Bildungsinstitutionen kennen und diesen entsprechen können und wollen.[5]

Über die Effekte des Bildungsniveaus der Eltern und ihres sozioökonomischen Status hinaus sind – in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer – migrationsbedingte Effekte in Rechnung zu stellen, insbesondere ggf. fehlende bzw. unzureichende Kenntnisse der nationalen Verkehrssprache und der Strukturen des nationalen Bildungssystems sowie die direkten und indirekten Folgen eines unsicheren Aufenthaltsstatus.[6] Hinzu kommen Prozesse der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke 2002), deren relative Bedeutung im schulischen Kontext sowie beim Übergang in die berufliche Bildung kontrovers diskutiert wird (vgl. Diefenbach 2009, 444ff.; Scherr et al. 2013).

Vor dem Hintergrund der einschlägigen Forschungsergebnisse wäre es also irreführend, die Forschung über die Ursachen und Folgen der Bildungsbenachteiligung von Migrant(inn)en[7] weiterhin als interkulturelle zu bezeichnen. Denn der Verweis auf kulturelle Unterschiede ist bei der schulischen (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten vor allem als Legitimation für das Festhalten an eingespielten organisatorischen und institutionellen Routinen sowie als Zuschreibungspraxis bedeutsam, mit der Ungleichbehandlung begründet und gerechtfertigt wird (vgl. dazu zusammenfassend Radtke 2004).

Entsprechend liegt es nahe, eine Kritik des Kulturalismus und seiner Auswirkungen auf die Pädagogik zu formulieren und auf dieser Grundlage für einen "Abschied von der interkulturellen Pädagogik" (Hamburger 2009, 1) zu plädieren. Für die künftige Forschung – und auch im Hinblick auf die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte – kann es demnach nicht darum gehen, Sensibilität für kulturelle Unterschiede zu entwickeln, sondern ganz im Gegenteil darum, kulturalistische Sichtsweisen zu hinterfragen, also eher um eine diskriminierungs- und (kultur-)rassismuskritische als um eine interkulturelle Bildung(-sforschung) (vgl. Gomolla & Radtke 2002, Hormel & Scherr 2004, Hamburger et al. 2005, Mecheril 2004, Scharathow & Leiprecht 2009, Hormel & Scherr 2010).[8] Im Kontext einer diskriminierungskritischen Forschung sind Normalitätserwartungen (in Kindergärten, Schu-

5 Ein Ausgleich damit einhergehender Ungleichheiten durch schulische Erziehung und Bildung ist unwahrscheinlich; insofern ist die "Überfrachtung der (schulischen, A.S.) Erziehung mit Erwartungen der Gleichheitserzeugung" (Bommes 2011a, 110) zumindest dann problematisch, wenn sie mit einer stillschweigenden Akzeptanz sozialer Ungleichheiten in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen einhergeht.

6 Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sind zu über 70% in Deutschland geboren und haben hier ihre Schullaufbahn absolviert (Diefenbach 2009, 436f.); dies im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen aus Asylbewerberfamilien und zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, bei denen sich die eigene Migrationserfahrung mit einer kurzen Aufenthaltsdauer und einem vielfach unsicheren Aufenthaltsstatus verbindet.

7 Auch die pauschalen Kategorien Migrant(inn)en bzw. Migrationshintergrund wären einer Kritik zu unterziehen; denn diese eignen sich nicht zur Charakterisierung der Lebenssituation und der Praktiken derjenigen, die darunter subsumiert werden.

8 Es ist plausibel anzunehmen, dass wissenschaftliche Diskurse und ihre mediale Verbreitung die Erwartungen von Lehrer(inne)n beeinflussen. Wenn es dann als erwartbar gilt, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund bzw. aus sog. bildungsfernen Milieus schlechte schulische Leistungen erbringen, dann müssen sich Schulen und Lehrer(innen) geringe Bildungserfolge diese Gruppen nicht selbst zurechnen und können sie geschehen lassen.

len, der beruflichen Bildung) und die daraus resultierenden "Probleme des pädagogischen Umgangs mit Differenz" (Radtke 2004, 641) in den Blick zu nehmen; die praktische Bedeutung einer darauf ausgerichteten Bildungsforschung liegt in ihrem Beitrag zur Ermöglichung einer solchen Gestaltung des Bildungssystems, seiner Organisationen und von pädagogischen Praktiken, die dazu führt, dass Bildungschancen weniger als bisher von außerhalb pädagogischer Institutionen erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Dispositionen abhängig sind.

Unter dieser Perspektive mag es durchaus konsequent erscheinen, einen Abschied von der interkulturellen Bildungsforschung oder zumindest eine Preisgabe ihrer irreführenden Selbstbezeichnung einzufordern. Stellt man die gängige Engführung interkultureller Bildungsforschung auf die Beobachtung und Erklärung von ungleichen schulischen und beruflichen Bildungslaufbahnen und damit die Gleichsetzung von Bildung mit dem Erwerb von Kompetenzen und Zertifikaten in staatlich lizensierten Institutionen jedoch in Frage, so ergibt sich eine andere Konsequenz. Geht man nämlich von einem Verständnis von Bildung als Subjektbildung aus, d.h. als Prozess, in dem Individuen Grundlagen ihres Selbst- und Weltverständnisses erwerben, weiterentwickeln und ggf. transformieren (vgl. Meueler 1993, Marotzki 1990, Scherr 2003, 2008),[9] dann ist es plausibel anzunehmen, dass auch kulturelle Bezüge (biografische und aktuelle) für Bildungsprozesse von erheblicher Bedeutung sind (s.u.). Zudem stellt die Aneignung von Kultur(en), d.h. die eigensinnige Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen, Normen, Werten, Wahrnehmungs- und Artikulationsformen, zweifellos eine zentrale Dimension von Bildungsprozessen dar (vgl. Adorno 1972, 93ff.).

Darüber hinaus kann mit guten Gründen davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit soziokulturellen Differenzen eine relevante Ermöglichungsbedingung von Bildungsprozessen ist, denn sie ermöglicht eine Irritation eingelebter Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmuster und kann damit einen Ausgangspunkt für Prozesse sein, in denen Grundlagen des eigenen Selbst- und Weltverständnisses fraglich und in der Folge zum Gegenstand der Reflexion werden[10] (vgl. Marotzki 1990, 41ff.; Scherr 2001, Koller et al. 2007).[11] Eine veränderte Perspektive für die interkulturelle Bildungsforschung wird folglich dadurch ermöglicht, dass umfassend nach Selbstbildungsprozessen unter Bedingungen soziokultureller Heterogenität[12] gefragt wird, d.h. einerseits nach der Bedeutung so-

9 In dieser Perspektive treten Individuen als Subjekte ihrer Bildungsprozesse in den Blick. Bildung wird als Aktivität der sich bildenden Individuen betrachtet; dies in klarer Abgrenzung zu einem Verständnis von Pädagogik als Übertragungsleistung, in dem Pädagog(inn)en Subjekte, jeweilige Adressat(inn)en Objekte pädagogischer Einwirkung sind.

10 Können, nicht müssen. Denn auf Irritationen der eigenen Gewissheiten kann auch mit Nicht-verstehen-Wollen und anderen Formen der Abwehr und Abspaltung reagiert werden.

11 Diese Überlegung kann mit unterschiedlichen theoretischen Mitteln begründet werden, etwa in Anschluss an die Sozialphänomenologie und die neuere Systemtheorie; sie weist zudem erhebliche Übereinstimmungen mit Richard Rortys Konzept der Ironie auf (1989, 127ff.).

12 Wenn hier und im Folgenden von soziokultureller Heterogenität die Rede ist, dann soll damit akzentuiert sein, dass als kulturell beschreibbare Unterschiede keineswegs nur auf Migrationshintergründe und Ethnizität verweisen, sondern auch auf andere Unterschiede, etwa zwischen dominanter Kultur und Subkulturen, Religiösen und Nicht-Religiösen, sozialen Milieus, politischen Orientierungen, usw.

ziokultureller Heterogenität für individuelle Bildung, andererseits nach der Bedeutung von Bildung für den Umgang mit soziokultureller Heterogenität.[13]

Bevor hierauf etwas näher eingegangen werden kann, ist es zunächst erforderlich zu klären, wie ein Verständnis kultureller Differenzen konturiert werden kann, das die Fallen nationalistischer und/oder ethnisierender Kulturkonzepte vermeidet.

2. Kulturen, Zugehörigkeiten und Identitätsprojekte

Politische, mediale und auch wissenschaftliche Diskurse über kulturelle Differenzen in Migrationsgesellschaften gehen vielfach von zwei hoch problematischen Prämissen aus: Zum einen werden kulturelle Differenzen vor allem als solche zwischen einheimischer Mehrheit und migrantischen Minderheiten zum Thema. Zum anderen wird Kultur als ein Beobachtungsschema verwendet, mit dem Unterschiede zwischen sozialen Gruppen empirisch erfasst werden sollen (vgl. Nassehi 1999, Hormel & Scherr 2003, Radtke 2004). Dies etabliert eine hoch selektive Forschungsperspektive:

- An die Stelle einer Analyse der heterogenen (beruflichen, familialen, medialen usw.) Erfahrungszusammenhänge, vor deren Hintergrund Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln, tritt ein Kulturdeterminismus, der Kulturen nicht als Ergebnis einer eigensinnig-kreativen Praxis der Auseinandersetzung mit den je eigenen Lebensbedingungen (einschließlich kultureller Tradierungen in Familien, Schulen, Massenmedien) in den Blick nimmt, sondern als einen vermeintlich stabilen und unüberschreitbaren Rahmen, der die Selbst- und Weltverhältnisse von Individuen festlegt.
- Damit korrespondiert nicht nur ein Verständnis von Ethnien bzw. Kulturen als vermeintlich klar abgrenzbare, stabile und in sich homogene Gebilde, sondern zudem eine "volkstümliche soziologische Ontologie" (Brubaker 2007, 116), die kategorial unterschiedene Untersuchungseinheiten (etwa: Menschen mit Migrationshintergrund, EinwanderInnen aus der Türkei) mit sozialen Gruppen gleichsetzt[14]
- Innerkulturelle Konflikte und soziokulturelle Differenzen übergreifende Gemeinsamkeiten – des Erfahrungszusammenhanges, der Praktiken, der politischen, moralischen, religiösen Überzeugungen usw. – entgehen der Aufmerksamkeit einer Beobachtung, die auf die Entdeckung mehr oder weniger großer Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrant(inn)en spezialisiert ist. Denn das Interesse richtet sich nicht darauf, welche basalen Übereinstimmungen z. B. berufliche Tätigkeiten, Familienstrukturen, Bildungsbiografien, jugendkulturelle Praktiken oder politische Orientierungen kennzeichnen, sondern was sie unterscheidet. Damit tendiert migrationsbezogene Kulturforschung zu einer Überbe-

13 In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen, die Auernheimer (2010) zur Verteidigung interkultureller Pädagogik entwickelt hat. Es ist m.E. aber nicht nachvollziehbar, warum er dabei eine polemische Abgrenzung gegen Konzepte der Diversity-Pädagogik vornimmt.

14 Demgegenüber akzentuiert Brubaker (2007) deutlich die Notwendigkeit, zwischen sozialwissenschaftlichen Kategorien und sozialen Gruppen zu unterscheiden und deshalb die Prozesse zu untersuchen, in denen sich jeweils ggf. ein "Zusammengehörigkeitsgefühl" (ebd., 22) entwickelt.

tonung von Differenzen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Aussagen über Differenzen ohne einen Maßstab getroffen werden, der eine Aussage über die relative Bedeutung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten ermöglicht.

- Vor diesem Hintergrund folgt auch die wissenschaftliche Erzeugung und die Interpretation von Daten zu kulturellen Differenzen einem Zurechnungsschema, das voraussetzt, dass kulturelle Differenzen in der Migrationsgesellschaft primär als Differenzen zwischen Einheimischen und Migrant(inn)en bzw. zwischen Teilgruppen der Migrationsbevölkerung gegeben sind. Damit aber werden soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede unsichtbar gemacht, die sich in dieses Zurechnungsschema nicht einfügen bzw. quer zu den vorausgesetzten Unterscheidungen liegen, also etwa Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialen Milieus, die für Migrant(inn)en und Nicht-Migrant(inn)en gleichermaßen relevant sind (vgl. Wippermann & Flaig 2009).

Aus der Kritik eines solchen Kulturalismus, seiner theoretischen Schwächen sowie seiner politischen und pädagogischen Implikationen, kann m.E. jedoch nicht die Konsequenz gezogen werden, dass es hinreichend ist, sich auf eine dekonstruktivistische bzw. ideologiekritische Auseinandersetzung mit dem Diskurs über Kultur und kulturelle Differenzen zurückzuziehen.[15] Denn aus der Annahme, dass für die moderne Gesellschaft als funktional differenzierte Weltgesellschaft Differenzen zwischen nationalen, ethnischen und regionalen Kulturen sowie von Teil- und Subkulturen strukturell belanglos sind[16], folgt nicht, dass diese damit zugleich auch für die alltägliche Kommunikation, die alltägliche Lebensführung sowie für die Prozesse der Identitätsbildung bzw. -umbildung von Individuen und sozialen Gruppen bedeutungslos werden. Die alltägliche Lebensführung geht nicht in der Teilnahme an der Kommunikation der gesellschaftlichen Funktionssysteme auf, und diese bietet auch keine ausreichende Grundlage für die individuelle Identitätsbestimmung und -erhaltung. Zudem ist es nicht ignorierbar, dass Individuen ihrer Zugehörigkeit zu kulturell unterschiedenen imaginären Gemeinschaften eine erhebliche Bedeutung zuschreiben und es folglich erforderlich ist, zu analysieren, was Prozesse der Konstruktionen kollektiver Identitäten und darauf bezogene Identifikationen veranlasst und was ihre Folgen sind (vgl. Castells 1997, Hall 1999, Scherr 2000). Darüber hinaus ist es sozialisations- und identitätstheoretisch zwingend anzunehmen, dass Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis lebensgeschichtlich zunächst durch die Übernahme der soziokulturellen Vorgaben ihres partikularen Herkunftskontextes entwickeln und stabilisieren, die als fraglos-selbstverständliche Gewissheiten des Alltagsbewusstseins fungieren.

Moderne Gesellschaften sind jedoch dadurch gekennzeichnet, dass die individuell zugänglichen Erfahrungs- und Identifikationsmöglichkeiten nicht an die Grenzen von Familien, Verwandtschaften und in sich abgeschlossenen lokalen Milieus gebunden bleiben.[17] Moderne Gesellschaften sind eben keine in sich homogene und

15 Zur Begründung vgl. auch Scherr 2001, Stojanov 2006 und Nohl 2010.

16 Zur Begründung dieser These – mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen – vgl. Bukow & Llaryora 1988, 20ff.; Nassehi 1999, 153ff. und 203ff.

17 Aus diesem Grund ist die Verwendung von Konzepten, die in der Ethnologie für die Beschreibung von Stammesgesellschaften entwickelt worden sind (etwa: Sozialisation als kulturelle Prägung, kulturelle Basispersönlichkeit), für die Analyse moderner Gesellschaften ungeeignet.

nach außen abgeschlossene Gemeinschaften, sondern strukturell durch interne Heterogenität gekennzeichnet. Die Vervielfältigung der sozialen Kontexte und Bezugsgruppen, die Teilnahme an massenmedialer Kommunikation und schulischer Bildung, berufliche Sozialbeziehungen, die Begegnung mit differenten Lebenswelten im städtischen Kontext, ggf. das Verlassen des Herkunftsmilieus durch soziale Mobilität und auch durch Reisen führen dazu, dass Differenzerfahrung alltäglich sowie Identifikationsangebote bzw. -zumutungen pluralisiert werden. In der Folge tritt an die Stelle einer singulären und stabilen Identität eine Identitätsarbeit; Identität wird zu einem "Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges 'Gefühl von Identität' (sense of identity) zu erzeugen" (Keupp 1997, 34).

Die Herstellung und Aufrechterhaltung eines solchen sense of identity ist jedoch nicht voraussetzungslos. Als zentrale Bedingung hierfür betrachtet die Sozialpsychologie die Zugänglichkeit von Erfahrungen "soziale(r) Zugehörigkeit und Anerkennung" (ebd.). Individuen sind so betrachtet auf die emotionale Stützung und die kommunikative Bestätigung des eigenen Selbstverständnisses in Bezugsgruppen angewiesen. In psychoanalytischer Perspektive argumentiert Bohleber (2009, 217), dass auch in "von Kontingenzen geprägten modernen Identitätskonzeptionen" nicht davon abgesehen werden kann, dass psychische Gesundheit "ein Kern-Selbst und Identitätsgefühl" erfordert: "Ohne dieses können wir nicht in dem steten Wandel auch die selben bleiben." Insofern ist es nicht plausibel anzunehmen, dass sich individuelle Identitätsprojekte umfassend von Zugehörigkeiten und Erfahrungen der Anerkennung in partikularen Kontexten ablösen können, in denen sich Einzelne als Mitglieder sozialer Gemeinschaften mit einem geteilten Spektrum an einigermaßen stabilen Orientierungen erfahren können. Hierauf wurde auch im Kontext der Cultural Studies mit einem Verständnis von Kultur als Praxis sozialer Gruppen sowie als "Landkarte der Bedeutungen hingewiesen, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen" (Clarke et al. 1981, 41).

Vor dem Hintergrund der Kritik des Kulturalismus kann jedoch nicht postuliert werden, dass entsprechende Zugehörigkeiten und Abgrenzungen notwendig eine Übereinstimmung mit Grenzziehungen zwischen national, ethnisch, politisch oder religiös definierten Kollektiven haben. Auch dies wurde bereits in den Analysen der Cultural Studies deutlich, die zeigen, dass die Vorgaben der (elterlichen) Stammkultur eine – und nur eine – Bezugsgröße der alltagskulturellen Praktiken sind, in denen Jugendliche Deutungen ihres gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhanges hervorbringen.

Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, eine doppelte Perspektive auf Kultur(en) einzunehmen: Kulturen sind sowohl als ein Rahmen in den Blick zu nehmen, in dem Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln, wie auch als ein Repertoire, das sie in eigensinnig-kreativen Prozessen verwenden (vgl. Swidler 1986).

Ein dieser Perspektive angemessenes Verständnis von Kultur(en) fasst Fuchs (1999, 404) wie folgt zusammen:

"Kultur erscheint als interaktive und umkämpfte Leistung, als Akt der Interpretation. Wesentlich ist, dass Menschen nicht als Repräsentanten 'ihrer' Kultur fungieren und ihre Kultur nicht als einheitliches 'pattern' oder Weltbild erscheint, ..., sondern daß klar ist, dass die Menschen sich immer schon zwischen verschiedenen Diskursen und zwischen verschiedenen Auslegungen, zwischen verschiedenen Optionen bewegen, die durchaus Gegensätzliches artikulieren können (wenn sie auch nicht immer für alle offen sind)."

Eine Forschung, die sich für die Bedeutung kultureller Differenzen interessiert, ist folglich darauf verwiesen, die sozialen Praktiken zu untersuchen, in denen sich die sozialen Gruppen und lebensweltlichen Milieus[18], die als der soziale Ort individueller Identitätsprojekte und kultureller Übereinstimmung relevant sind, bilden, stabilisieren, transformieren und ggf. auflösen. Dazu ist eine rekonstruktive Sozialforschung erforderlich, die Individuen nicht subsumtionslogisch als Angehörige mehr oder weniger plausibel unterschiedener Kulturen betrachtet, sondern die sich für die kulturellen Praktiken interessiert, in denen soziale Akteure der eigenen sozialen Existenz Sinn durch Prozesse des "identity-making" und des "self-construction" verleihen (Willis 2000, XIV). In einer interkulturellen Perspektive ist dabei insbesondere die Frage relevant, was Identifikationen mit sowie Distanzierungen von biografisch auferlegten Zugehörigkeiten und daran gebundenen kulturellen Tradierungen ermöglicht und erschwert, was Individuen zu mehr oder weniger starken Identifikationen mit partikularen Bezügen oder aber zu deren Infragestellung und Überschreitung veranlasst.[19]

3. Bildung als reflektierende Auseinandersetzung mit soziokulturellen Bezügen

Mit diesen Überlegungen ist die Perspektive interkultureller *Bildungs*forschung noch nicht zureichend bestimmt. Denn Prozesse der individuellen und kollektiven Identitätsarbeit unter Bedingungen soziokultureller Heterogenität können meines Erachtens erst dann als Bildung (im Sinne der bildungstheoretischen Tradition) qualifiziert werden, wenn sie mit einer reflektierenden Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen einhergehen; wenn soziokulturelle Differenzen also nicht nur erlebt, pragmatisch bewältigt und ggf. erlitten werden, sondern zudem eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis und ein Reflexivwerden eigener sozialer und kultureller Bezüge veranlassen.

In der reflexiven Verarbeitung irritierender Erfahrungen ist ganz generell ein Merkmal von Bildungsprozessen zu sehen – im Unterschied etwa zu einem Wissenserwerb, der vorgängige Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata nicht in

18 Unter lebensweltlichen Milieus werden hier Kommunikationszusammenhänge verstanden, in denen Individuen sich wechselseitig beeinflussen; dies im Unterschied zu mit statistischen Verfahren errechneten Kollektiven, die Übereinstimmungen in Hinblick auf Lebensstile aufweisen.

19 Empirisch sind Formen eines postmodernen Alltags, in dem differente kulturelle Stile, Symbole und Praktiken pragmatisch integriert werden ebenso beschreibbar (vgl. Bukow 2010) wie Formen der Abwehr und des Rückzugs auf fundamentalistische Identitätsprojekte (vgl. Castells 1997).

Frage stellt, sondern in diese integriert werden kann (vgl. etwa Marotzi 1990, Koller 2009) [20]. Vor diesem Hintergrund ist die spezifische Chance interkultureller Bildung darin zu sehen, dass eigene kulturelle Einbettungen in der Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen als solche kenntlich werden und Grundannahmen des eigenen Selbst- und Weltverständnisses damit als nicht-alternativlose – als voraussetzungsvolle und spezifische – begreifbar werden. Interkulturelle Bildung lässt sich somit als ein Prozess fassen, in dem die Selbst- und Weltverhältnisse von Individuen infolge von Differenzerfahrungen ihre Fraglosigkeit verlieren, in dem eigene kulturelle Bezüge und Verortungen nicht als implizites Wissen fungieren, sondern bewusst werden. Durch interkulturelle Bildung wird ein Nachdenken über die biografische Entstehung, die soziale Verankerung sowie die Begründbarkeit des eigenen Selbst- und Weltverständnisses möglich. Denn Differenzerfahrungen stellen kritische Momente und Herausforderungen dar, die mit Hilfe der vorhandenen Grundfiguren des bisherigen Selbst- und Fremdverständnisses nicht bewältigt werden können. Dies ermöglicht idealiter eine Ent-Verselbständlichung erworbener Gewissheiten, ein Nachdenken darüber, wie das eigene Selbst- und Weltverhältnis entstanden und sozial verankert, wie es begründbar bzw. rechtfertigbar ist. Die genuine Chance interkultureller Bildungsprozesse liegt somit darin, Personen zu befähigen, die soziokulturellen Voraussetzungen und Kontexte ihrer Perspektive zu erkennen und sich damit reflexiv auseinander zu setzen.

Interkulturelle Bildung kann damit als Beitrag zu einer "Allgemeinbildung, …. die Einsicht in die Kontingenz unseres Wissens, unseres jeweiligen Weltbilds intendiert" (Auernheimer 2010, 2), verstanden werden. Ihre mögliche Leistung liegt folglich in der Befähigung, sich mit der eigenen Situierung in einer Situation reflexiv auseinander zu setzen, die durch eine Gemengelage heterogener Traditionen, Diskurse, Rituale, Symbole, Sprachen gekennzeichnet ist.

Ein solches Verständnis interkultureller Bildung ist deutlich von Konzepten zu unterscheiden, die das Verstehen der Anderen als Lernziel deklarieren. Denn es geht so betrachtet zentral um Selbstreflexion, um eine produktive Verunsicherung, von der zu erwarten ist, dass sie auch die Fähigkeit fördert anzuerkennen, dass andere Selbst- und Weltverhältnisse prinzipiell[21] ebenso auf kontingente, aber individuell nicht beliebig wählbare biografische und soziale Voraussetzungen verweisen wie die eigenen.

20 Im Unterschied zu Koller (2009, 185) verstehe ich unter Bildung damit jedoch nicht nur solche Prozesse, in denen sich "die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen grundlegend verändern", weil sie "mit neuartigen Problemen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Grundfiguren ihres bisherigen Welt- und Selbstbezugs nicht mehr ausreichen". Denn eine reflexive Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen kann durchaus dazu führen, dass – mit subjektiv guten Gründen – weiterhin an eigenen bisherigen Überzeugungen festgehalten wird. Im Unterschied zu Koller könnte man vielleicht auch wie folgt argumentieren: Selbst, wenn sich für mich subjektiv infolge meiner reflexiven Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen die Entscheidung ergibt, an bisherigen Überzeugungen festzuhalten, handelt es sich um eine Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen, weil es sich dann um eine anderes begründete Entscheidung handelt.

21 Das gilt aber eben nur prinzipiell; wie wir an anderer Stelle gezeigt haben, ist interkulturelle Bildung deshalb auf eine menschenrechtliche Fundierung angewiesen; vgl. Hormel & Scherr 2004.

In einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von Bildung als Subjektbildung richtet sich das erkenntnisleitende Interesse insbesondere auf die Bedeutung von Differenzerfahrungen für solche Prozesse, in denen Individuen ihre Fähigkeiten zur Kritik sozialer Zwänge, herrschaftslegitimierender Denkweisen und Normalitätserwartungen entwickeln und sich damit zu einer selbstbestimmteren Lebenspraxis befähigen. Damit stellt sich die Frage, was interkulturelle Bildung zu Kritik- und Distanzierungsfähigkeit gegenüber lebensgeschichtlich auferlegten Zugehörigkeiten und daran gebundenen soziokulturellen Festlegungen beitragen kann. Als normative Zielsetzung interkultureller Bildungsprozesse kann folglich nicht die Affirmation biografisch bedeutsamer kultureller Hintergründe und identitätsstützender sozialer Verortungen verstanden werden. Mit Zygmunt Bauman (1999, 63) kann die Perspektive einer emanzipatorischen interkulturellen Bildung vielmehr pointiert wie folgt beschrieben werden:

"Die Chance liegt nicht darin, eine wiedergefundene Ethnizität, eine echte oder erfundene Stammestradition zu bejubeln, sondern in der Vollendung des *Entbettungs*werkes der Moderne – indem man sich auf das Recht, die eigene Identität zu wählen, als ... universelle Gemeinsamkeit aller Bürger/Menschen konzentriert ...; und indem man die komplexen staatlich- oder stammesgelenkten Mechanismen bloßlegt, die darauf abzielen, das Individuum dieser Wahlfreiheit und dieser Verantwortung zu berauben."

Vor dem Hintergrund der Kritik des Kulturalismus kann eine so verstandene interkulturelle Bildung jedoch nicht voraussetzen, dass biografisch relevante Erfahrungshintergründe und aktuell bedeutsame soziale Verortungen primär oder gar exklusiv mit etablierten Unterscheidungen von Kulturen übereinstimmen. Vielmehr muss es – und dies gilt für die Bildungsforschung ebenso wie für die Bildungspraxis – durchaus als klärungsbedürftig gelten, welchen Stellenwert diese ggf. bei Erfahrungshintergründen und sozialen Positionierungen haben, die Individuen unterscheiden. Folglich können Konzepte der Diversity-Pädagogik und Diversity-Forschung (vgl. Hormel & Scherr 2004, 203ff.; Leiprecht 2011, Scherr 2011) sowie der Intersektionalitätsforschung (vgl. etwa Becker-Schmidt 2007, Winker & Degele 2009) als ein übergreifender Rahmen verstanden werden: Interkulturelle Bildung ist so betrachtet eine spezifische Form der reflektierenden Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen, eine Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, welche die Auseinandersetzung mit aus weiteren individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Unterschieden und Ungleichheiten resultierenden Differenzen[22] nicht ersetzen kann. Die damit skizzierte Programmatik einer Subjektbildung unter Bedingungen soziokultureller Heterogenität verweist auf die Notwendigkeit einer Forschung, die nach den sozialen Voraussetzungen solcher Reflexivität sowie danach fragt, was pädagogisch zu ihrer Förderung und Weiterentwicklung beigetragen werden kann. Denn Subjektivität – verstanden als Fähigkeit zu einer bewussten, informierten und differenzierten Auseinandersetzung mit den Grundlagen des

22 Also etwa mit Differenzen, die aus Positionen in der Struktur sozialer Ungleichheiten oder den Geschlechterverhältnissen resultieren.

eigenen Selbst- und Weltverständnisses – kann nicht als ohnehin gegebene Fähigkeit oder Eigenschaft von Individuen vorausgesetzt werden. Angemessener ist es, Subjektivität als ein Potenzial zu fassen, dessen Realisierung durch soziale Bedingungen und pädagogische Praktiken ermöglicht, aber auch eingeschränkt wird. Dabei kann auch nicht unterstellt werden, dass die Erfahrungen soziokultureller Unterschiede wie selbstverständlich als Anstoß zu oder als Ermöglichung von Reflexivität wirksam werden; vielmehr ist zu untersuchen, was die biografischen und sozialen Bedingungen sind, die dies wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden lassen.

Zum Stand der Forschung, die für eine Klärung der hiermit aufgeworfenen Fragen relevant ist, lässt sich abschließend feststellen, dass eine umfangreiche sozialwissenschaftliche und sozialpsychologische Forschung darüber vorliegt, unter welchen Bedingungen gesellschaftliche Diskurse und Vorurteile einflussreich sind, die Grenzziehungen zwischen national, ethnisch und religiös unterschiedenen Gruppen als notwendig behaupten und diese als Begründung und Legitimationen von sozialen Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsverhältnissen verwenden. Dagegen ist eine Forschung, die theoretisch und empirisch gesicherte Aussagen darüber zulässt, unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse aussichtsreich sind, in denen Zugehörigkeiten reflexiv und gesellschaftlich einflussreiche Unterscheidungen kritisierbar werden, nur in Ansätzen entwickelt (vgl. etwa Rorty 2003, 241ff.; Stephan 1999, Lamont & Aksartova 2002). So kann etwa der Verweis auf den in der Vorurteils- und Rechtsextremismusforschung wiederkehrend dokumentierten Sachverhalt eines statistischen Zusammenhanges zwischen formalem Bildungsniveau und geäußerter Ablehnung von Vorurteilen Analysen nicht ersetzen, die klären, was dieser Korrelation zugrunde liegt.[23] Ist dies tatsächlich als direkter Effekt formaler Bildung erklärbar, oder aber ein indirekter Effekt unterschiedlicher Lebensbedingungen, die mit dem formalen Bildungsniveau typischerweise einhergehen? Zudem sind Formen eines "Ordinary Cosmopolitism", d.h. die Strategien und Praktiken "used by ordinary people to bridge boundaries with people who are different from them" (Lamont & Aksartova 2002, 1; vgl. Lamont 2000) bislang im deutschsprachigen Raum kaum erforscht (vgl. aber Bukow 2010).[24] Auch eine theoretische Systematisierung und empirische Überprüfung des Erfahrungswissens, das in einschlägigen Praxiszusammenhängen der Bildungsarbeit verfügbar ist (vgl. etwa Georgi & Ohliger 2009, Panke et al. 2010), liegt bislang nicht vor. Insofern ist eine Perspektive künftiger interkultureller Bildungsforschung darin zu sehen, die Bedingungen, Kontexte und den Verlauf von Bildungsprozessen zu rekonstruieren, in denen es gelingt, etablierte Unterscheidungen in Frage zu stellen und zu Distanzierung von auferlegten Zugehörigkeiten zu befähigen.

23 S. dazu auch Kempf (2009a, 308), der dafür plädiert, dass man sich mit statistisch-induktiven Erklärungen nicht zufrieden geben, sondern statistische Regelmäßigkeiten ihrerseits als erklärungsbedürftige Sachverhalte auffassen sollte.

24 In einem Projekt der Antisemitismusforschung haben wir aufzeigen können, dass auch unter bildungsfernen Jugendlichen durchaus eine Ablehnung von Antisemitismus vorzufinden ist, die auf eine in den Alltagserfahrungen verankerte Relativierung gesellschaftlich gängiger Unterschiede verweist; vgl. Scherr & Schäuble 2006, 69ff.

Soziale Ungleichheit als theoretische und methodische Herausforderung interkultureller Bildungsforschung

Solvejg Jobst & Jan Skrobanek

1. Interkultureller Vergleich und soziale Ungleichheit

Bildung als auch der darauf bezogenen interkulturellen/internationalen Forschung wird heute ein hoher gesellschaftlicher Stellenwert bei der Realisierung wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Ziele zugeschrieben. Dabei verfügen – neben den Nationalstaaten als den klassischen Akteuren bildungspolitischer Steuerung – zunehmend auch internationale und vorwiegend wirtschaftlich orientierte Organisationen wie die OECD oder die EU über Instrumentarien (Wissensbanken, Benchmarks, soziale Netzwerke, ökonomisches Kapital), die Informationsproduktion, -kontrolle und -distribution in der Bildungspolitik und Bildungsforschung in bisher nicht gekanntem Maße erlauben. Entsprechend lässt sich beobachten, dass die Verfügbarkeit und Verwertung der bildungspolitisch relevanten Informationen in den letzten Jahren zu Transformationen wissenschaftlichen Arbeitens geführt haben, die für die internationale und interkulturelle Bildungsforschung und hier insbesondere für die methodologischen Diskussionen und Reflexionen nicht folgenlos bleiben.

Einerseits erfreut sich der Vergleich als Methode der Sozial- und Bildungswissenschaften einer wachsenden Beliebtheit und Selbstverständlichkeit, da internationale Datenbanken deren breite empirische Fundierung ermöglichen. Andererseits wächst damit die Gefahr, dass ein reduziertes Verständnis von Bildung und Bildungsforschung Deutungsmächtigkeit erlangt. Insbesondere wird einer Forschung Vorschub geleistet, die das Erreichen von Bildungszielen und deren 'Funktionalität' für gewünschte ökonomische, kulturelle oder soziale Entwicklungen entlang von "universellen Leistungsstandards und -tests als Allheilmittel" (Solga 2005, 33) beobachtet und dabei Bildung auf standardisierte, institutionalisierte, messbar und ökonomisch verwertbare Leistung oder Humankapital reduziert (vgl. z.B. Radtke 2009, 629). Ein derartiger Zuschnitt der Datengenerierung und Auswertung führt zu unterkomplexen Vergleichen zwischen regionalen, nationalen oder supranationalen Bildungssystemen bzw. kulturellen Gemeinschaften und befördert politische Interventionen, die ausschließlich auf die Verbesserung von standardisierbaren Bildungsleistungen orientiert sind.

Die Verkürzung von Vergleichen auf Leistungs- bzw. Bildungsoutcome verstellt in der Regel den Blick für soziokulturelle und ökonomische Unterschiede zwischen den Vergleichsobjekten auf der strukturellen, kollektiven sowie individuellen Ebene. Zudem kaschiert sie die "Definitionsmacht statushöherer Gruppen" (Solga 2005, 29) sowie die über die Definition von Leistung vollzogenen Kategorisierungen von 'Gewinnern' und 'Verlierern' (vgl. Jobst & Skrobanek 2008, Baros et al. 2010, 8f.). Vor diesem Hintergrund problematisiert der folgende Beitrag den in Theoriebildung, Instrumentenentwicklung und -verwendung, Datenproduktion und in den darauf aufbauenden Interpretationen eingeschriebenen Machtbias als einen zentralen Punkt der interkulturell vergleichenden Forschungsmethodik. Die Betonung von Machtasymmetrien als Ursache kultureller Hegemonie, die schon seit langem zum Kernbestand der interkulturellen Pädagogik und Bildungsforschung gehört (vgl. z.B. Baros et al. 2010, Mecheril & Plößer 2009, Jobst & Skrobanek 2008), wird aufgegriffen und unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Erklärungen sozialer Ungleichheit sowie unter Einbezug der Methodendiskussion komparatistischer Forschung für die Methodik interkultureller Forschung weitergedacht. In einem ersten Schritt wird die Reproduktion sozialer Ungleichheit als zentrale Randbedingung interkultureller Bildungsforschung herausgearbeitet und dargestellt, dass Forschung ein integraler Bestandteil von gesellschaftlich vorfindbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Hierarchien, Kämpfen und Machtrelationen ist. Hierauf aufbauend werden in Anschluss an die kritische und die vergleichende Erziehungswissenschaft theoretische und methodische Herausforderungen aktueller interkultureller Bildungsforschung formuliert.

2. Reproduktion herkunftsspezifischer Ungleichheit als zentrale Randbedingung interkultureller Bildungsforschung

Obgleich die Bildungsbeteiligung im Laufe der letzten Jahrzehnte generell gestiegen ist, existieren weiterhin auffallende sozio-kulturelle Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem und im weiterführenden Bildungsverlauf (vgl. Becker 2006, 29). Das heißt, die relativen Chancen der durch Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, im Bildungsverlauf und Erwerb von Bildungszertifikaten definierten gesellschaftlichen Fraktionen veränderten sich im Vergleich zu den absoluten bis heute nur geringfügig: "steadily increasing numbers of children from more disadvantaged backgrounds have reached ever higher levels of educational attainment, the actual extent and significance of any narrowing in the relative chances of such attainment, according to class origins, remain much debated issues" (Goldthorpe 2007, 87). Dies lässt sich als deutlicher Hinweis dafür sehen, dass die sogenannte konservative Funktion von Schule – also ihr inhärent reproduktives Moment hinsichtlich klassen-, schicht- oder herkunftsspezifischer Stratifizierung von Gesellschaft – trotz verschiedenster Interventionen auch weiterhin besteht (z. B. Vester 2005).

Die Annahme, man könne durch entsprechende politische Interventionen im Bildungssystem eine Verringerung von Struktur- und Askriptionseffekten bewirken,

wurde von Anbeginn ihrer Umsetzung v.a. ab den 1960er-Jahren kritisch betrachtet.[1] Insbesondere die These der Illusion der Chancengleichheit von Bourdieu und Passeron (1971) war es, die die Vorstellung entzauberte, man könne mit etwas gutem Willen und entsprechenden inhaltlichen und strukturellen Veränderungen der Schule klassen-, schicht- oder herkunftsspezifische Disparitäten in den Zugängen zu Bildung und damit die Reproduktion gesellschaftlicher (Macht-)Strukturen verringern bzw. verschwinden lassen. "In any given social formation, the PW (Pedagogic Work) through which the dominant PA (Pedagogic Agency) is carried on always has the function of keeping order, i.e. of reproducing the structure of power relations between the groups or classes, inasmuch as, by inculcation or exclusion, it tends to impose recognition of the legitimacy of the dominant culture on the members of the dominated groups or classes, and to make them internalize, to a variable extent, disciplines and censorships which best serve the material and symbolic interests of the dominant groups or classes when they take the form of self-discipline and self-censorship" (Bourdieu & Passeron 1977, 40; zitiert nach Littlewood 1999, 164).

Kernelement der auf Selektion basierenden modernen Bildungssysteme ist die über Leistung definierte Verteilung immaterieller Kapitalien wie z.B. Bildungs- oder Ausbildungsabschlüsse bzw. -titel.[2] Die Selektion und damit verbundene Zuteilung von – in erster Linie kulturellen – Kapitalien fungiert "as a means of monitoring entry to key positions in the division of labour" (Parkin 1979, 54). Als Produkt dieses Prozesses reproduziert sich die gegebene Struktur der Positionierungen im sozialen Raum, indem die mit symbolischer Gewalt durchgesetzten Teilungs- und Ordnungsprinzipien inkorporiert und in den Wahrnehmungs-, Klassifikations- und Handlungsprogrammen der symbolisch Unterlegenen reproduziert werden (Bourdieu & Passeron 1977, 40; Skrobanek 2014, 41f.). Symbolische Gewalt macht die Unterschiede hinsichtlich der Verteilung von Kapitalienbesitz und -kontrolle gleichsam vergessen und unsichtbar (vgl. Bourdieu 1992, 149). Produkt dieser "Illusion der Chancengleichheit" ist die fraglose Inkorporation herrschender Symbole bzw. Symbolsysteme (Bourdieu 1992, 144, 149[3]).

Symbolische Gewalt reproduziert sich nach Bourdieu in den Köpfen und Handlungen der Akteure weder offensichtlich noch unmittelbar bewusst (Bourdieu 1992,

1 Mit Beginn der 1960er-Jahre gab es bildungspolitische Bemühungen, die Rahmenbedingungen für den Bildungszugang so zu gestalten, dass weder das strukturelle Angebot an Bildungsgelegenheiten noch sozialstrukturelle und kulturelle Eigenschaften von Schulkindern und ihres Elternhauses systematische Einflüsse auf Bildungsverlauf und Erwerb von Bildungszertifikaten haben (vgl. Friedeburg 1992). Hinzu kam mit Ausgang der 80er-Jahre eine Debatte, die neben strukturellen Restriktionen in den Bildungsgelegenheiten und der Rolle der sozialen Herkunft im Bildungsverlauf sowie beim Erwerb von Bildungszertifikaten ein stärkeres Bewusstsein für die strukturierende Rolle von askriptiven Merkmalen wie Rasse oder Geschlecht hinsichtlich gesellschaftlicher Zugangs- und Partizipationschancen einforderte (z.B. Balibar & Wallerstein 1990, Kap. I & II). Entsprechend diesen Entwicklungen, daraus resultierender bildungspolitischer Debatten und darauf folgender inhaltlicher und struktureller Interventionen hoffte man auf eine deutliche Verringerung von Struktur- und Askriptionseffekten im Zeitverlauf.

2 Es handelt sich hierbei um die "moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen", die in der Diskussion mit dem Label Meritokratie versehen wird (Solga 2005, 19).

3 "For Bourdieu, 'pedagogic action' is in general an expression – indeed, in modern societies perhaps the prime expression – of 'symbolic violence', undertaken in the interests of social reproduction" (Goldthorpe 2007, 78).

149). Sie führt, erlangt sie ihre volle Wirkung, zur individuellen Inkorporation symbolischer Gewalt: Der Akteur akzeptiert dominante Deutungsmuster bezüglich seiner und der sozialen Lage von signifikant anderen. Dadurch kommt es zu einer Verkehrung von Ursache und Wirkung der Platzierung in der existierenden gesellschaftlichen Struktur, zu einer Form von "falschem Bewusstsein". Nicht mehr die klassen-, schicht- oder herkunftsspezifische Lage wird als Ursache der spezifischen Performance und disparater Zugänge im Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem gesehen, sondern die gemessene Leistung wird individualisiert, d.h. als Resultat individueller Anstrengungen gedeutet. Bildungssysteme reproduzieren nach Bourdieu gesellschaftliche Verhältnisse entsprechend dann optimal, wenn durch die herrschenden Modi der Anerkennung deklarierte "Kapitalienschwächere" dieselben Wahrnehmungsstrukturen auf sich selbst und andere anwenden, deren sich der "Kapitalienstärkere" zur Erlangung und Aufrechterhaltung symbolischer Macht bedient (Bourdieu 1992, 152; Skrobanek 2014, 42). Gerade dadurch, dass die vorgegebenen Klassifikationen – z. B. im Bildungssystem diejenigen wie Intelligenz, Leistung, Persönlichkeit – akzeptiert werden, reproduziert sich der symbolische Code (vgl. Bourdieu 1992, 148f.[4]).

Dieser allgemeine Reproduktionsmodus generiert ein Gesellschaftsbild, das sich durch eine Naturalisierung und Legitimierung von sozialen Unterschieden sowie durch eine Individualisierung bzw. "individualisierende Attribution" von Fähigkeiten, Kompetenzen und Status (Solga 2005, 28f.) und eine damit einhergehende "Entpersonifizierung" auszeichnet (vgl. ebd., 24ff.).[5] Soziale Unterschiede gelten dabei als zentral für das Funktionieren von Gesellschaften (26f.), was die Etablierung entsprechender "organisierter und zertifizierter Bildungsprozesse" (27ff.) rechtfertigt.

Im Sinne des hier gewählten theoretischen Rahmens resultieren die ungleichen Zugangschancen zu Bildung, Bildungstiteln und Positionen aus spezifischen Reproduktionsinteressen gesellschaftlicher Fraktionen im Kontext einer entsprechenden Verteilung symbolischer Gewalt und Machtasymmetrien. Die Reproduktionsmodi sind in die alltägliche Praxis der (Leistungs-)Differenzierung und Positionszuweisung eingewoben und in den allermeisten Fällen – wenn symbolische Macht wirksam und (damit) die Legitimität vorhandener Zuweisungsprozesse von den Akteuren akzeptiert wird – unproblematisch (Collins 1992, 85).

Positionen, die die institutionalisierte Bildung direkt an gesellschaftliche Machtrelationen gebunden sehen (vgl. weiter Bourdieu & Passeron 1971, Giroux & McLaren 1989), sind anschlussfähig an diejenigen Arbeiten der interkulturellen Bildungsforschung, die die Vermittlung zwischen kulturellen und sozialen Aspekten

4 Lareau & Weininger (2003, 582) schreiben hierzu: "Effects of 'status', for Bourdieu, are not distinct from those of 'skill' (or by extension, 'ability'). Cultural capital amounts to an irreducible amalgamation of the two".

5 Die Annahme der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Entpersonifizierung kann dahingehend verstanden werden, dass die Zuschreibungen von besser und schlechter in der Schule Individuen konstruieren, die mit den Personen, so wie sie in ihren lebensweltlichen Bezügen existieren, nichts zu tun haben (vgl. auch Foucault 1994).

betonen (Baros & Otto 2010, Griese 2002, Dittrich & Radtke 1990). Mit Auernheimer ausgedrückt, geht es dabei um eine interkulturelle Bildungsforschung, die die "Sensibilisierung für Differenzen mit der Bewusstmachung von Ungleichheit verbindet" (2004, 1).

3. Forschungsprogramm einer interkulturell-kritisch vergleichenden Bildungsforschung

In Korrespondenz mit den theoretischen Überlegungen zum Reproduktionscharakter von Schule besteht eine zentrale Herausforderung interkultureller Forschung darin, neben den kulturellen Besonderheiten die sozialen Reproduktionsmechanismen und damit verbundene Gesellschafts- und Menschenbilder methodisch und theoretisch zu berücksichtigen. Zur Spezifizierung dieser Aufgabe beziehen sich die folgenden Überlegungen auf die kritische und vergleichende Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft.

3.1 Theoretische Herausforderungen im Anschluss an die kritische Erziehungswissenschaft

Der theoretische Gegenstand interkultureller Bildungsforschung wird beschrieben als Vergleich des Bildungserfolgs von jungen Menschen ohne Migrationshintergrund gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund[6] (Gogolin & Krüger-Potratz 2010, 151ff.) oder als Analyse der Beziehung zwischen den nationalstaatlich homogen ausgerichteten Bildungseinrichtungen und herkunfts- oder milieuspezifischen Bildungsstrategien: "Welche Folgen hat es für Bildungsweg und Bildungserfolg von Menschen … , wenn sie dem Normalbild nicht entsprechen, einsprachig, sesshaft und in bildungsnahem Umfeld leben?" (Gogolin & Roth 2012, 112). Dieses problemorientierte Erkenntnisinteresse basiert auf einem Bildungsbegriff, der i.S. der kritischen Erziehungswissenschaft emanzipatorisch ausgerichtet ist, d.h. Bildung als Möglichkeit versteht, "den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei zu machen" (Hentig v. 2008, 14). Die theoretische Fundierung dieses Bildungsverständnisses liefert die Prämisse von der Autonomie der Praxis (z.B. Bourdieu & Wacquant 1996). Hiernach kann Bildung nicht unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen und ökonomischen Einbettung wahrgenommen, verstanden und erklärt werden, sondern bezieht sich darauf, was die Menschen vor dem Hintergrund einer spezifischen Feldlogik tatsächlich erleben und als soziale Handlungsstrategien entwickeln.[7] Während z.B. die Bildungspolitik

6 In Anknüpfung an die Überlegungen in Kap. 2 müsste man von einem Vergleich des Bildungserfolgs zwischen jungen Menschen mit primär herkunftsspezifischem Kapital gegenüber solchen mit primär dominanter Kapitalienausstattung sprechen.

7 Die Differenzierung des Bildungsbegriffs in institutionalisierte und lebensweltliche Bildung erweist sich hier als wenig schlüssig, denn Bildung ist immer lebensweltbezogen und verweist auf subjekt- und gruppenspezifische Bildungspraxen – also auf individuelle und kollektive Handlungen, unabhängig davon, ob diese in informellen Settings oder Institutionen stattfinden. Bildung verstanden als Bildungspraxis ist damit zu unterscheiden von Bildungskonstruktionen (z.B. Bildungsplänen, Bildungspolitik), die den Bildungssubjekten und -kollektiven mehr oder minder fremd sind.

die Frage nach der "richtigen" Bildung aufwirft, stellt sich dieses Problem mit Blick auf die lebensweltliche Bildung nicht, denn diese korrespondiert mit der Sinngenerierung der Bildungssubjekte in Abhängigkeit von der strukturell verankerten Ausstattung mit kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien. In diesem Sinne lassen sich "Wissensbestände und Bildungsziele … nicht jenseits von konkreten sozialen Kontexten formulieren, d.h. standardisieren, und dann vermitteln" (Grundmann et al. 2003, 40).

Analog zu diesem praxistheoretisch fundierten Bildungsverständnis betont die interkulturelle Bildungsforschung die Bedeutung der Anerkennung von Andersartigkeit, von anderen Lebensformen, kulturellen Symbolen, Sprachen oder Religionszugehörigkeiten bei der Gestaltung pädagogischer Prozesse (vgl. Auernheimer 2004). Die Anerkennung kultureller Vielfalt bleibt jedoch Rhetorik oder erzeugt gar gegenteilige Effekte, z.B. Segregation oder Separation, solange die ungleichen sozio-strukturellen und milieuspezifischen Bedingungen ausgeblendet bleiben (Baros & Otto 2010, Griese 2002, Dittrich & Radtke 1990). Das Erkenntnisinteresse der interkulturellen Bildungsforschung richtet sich damit nicht nur auf die Heterogenität kultureller Praxen, sondern auch auf den sozialstrukturellen Charakter der Praxen. Will sie untersuchen, welche Entwicklungsmöglichkeiten und Kompetenzen es in unterschiedlichen Kontexten gibt, wodurch diese bedingt sind und wie sie sich gegebenenfalls verändern lassen, kommt sie nicht umhin, die Frage herrschaftsinduzierter Ungleichheit im Bildungssystem zum zentralen Gegenstand ihrer Reflexion zu machen. Dies beinhaltet nicht nur eine Identifikation von Unterschieden und Gemeinsamkeiten oder eine Beschreibung und statistische Erklärung dieser, sondern eine gesellschaftstheoretische Problematisierung und Durchdringung der legitimierten sozialen, kulturellen und ökonomischen Ungleichheitsrelationen. Damit kann die Diskussion der interkulturellen Bildungsforschung an die der kritischen Erziehungswissenschaft anknüpfen, deren Grundmotiv ebenfalls darin besteht, die gesellschaftliche Dimension von Bildung und Pädagogik ideologiekritisch zu beleuchten (z.B. Bourdieu & Passeron 1971, Giroux & McLaren 1989, Mollenhauer 1992).

Mit dem emanzipatorischen Bildungsbegriff und einer konflikttheoretischen Reflexion des Zusammenhangs zwischen Bildung und Gesellschaft sind zwei Elemente identifiziert, die für eine theoriefundierte Gestaltung der interkulturellen Bildungsforschung zentral sind. Niekes (2010, 216) Vorschlag, die interkulturelle Bildungsforschung als "dekonstruktive kritische Erziehungswissenschaft" weiterzuentwickeln, kann dann als Analyse vorherrschender Reproduktionsmodi von sozialer Ungleichheit konkretisiert werden: das heißt, in Anknüpfung an die Bourdieuschen Überlegungen, soziale Konstruktionsprozesse von Naturalisierungen, Entsubjektivierungen sowie individualisierenden Zuschreibungen zu analysieren und artikulierte Funktionalitätserfordernisse sowie die damit verbundenen organisierten und zertifizierten Bildungsprozesse kritisch zu hinterfragen. Mit den Überlegungen zur konservierenden Funktion von Schule wurde in Anschluss an Bourdieu deutlich, dass keine natürlichen Definitionen von Kultur-, Kompetenz,- Leistungs- oder auch IQ-Differenzen existieren, sondern dass es sich hierbei um soziale Konstruktionen

handelt, die infolge ungleicher Verteilungen symbolischen Kapitals spezifischen Deutungsprozessen unterliegen. Diese wiederum bilden die Basis für "Naturalisierungsprozesse", die zur Verschleierung der Reproduktion von sozialer Ungleichheit, Macht und partikularen Interessen dienen.

Wie Analysen zeigen, sind Naturalisierungsprozesse zur Legitimierung von Bildungsungleichheiten, zur Verschleierung gesellschaftlicher Machtasymmetrien und letztendlich zur Reproduktion der Geltungsordnung von symbolischen Kapitalien im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess keine Seltenheit (Jobst & Skrobanek 2008). So wird mit gängigen Klassifikationen operiert, die die Ungleichwertigkeit kulturellen Kapitals, über die die betreffende Mehrheitsgesellschaft strukturiert ist, als selbstverständlich voraussetzen. In dieser Logik erscheint dann herkunftsspezifische Kultur, die ein zentrales Ausstattungsmerkmal des Forschungsobjekts verkörpert, gegenüber der Mehrheitskultur als nicht gleichwertig und defizitär.

Will interkulturelle Forschung Bildungsereignisse als sozial konstruiert, interessen- und machtgeleitet analysieren und gleichzeitig der Idee von der Autonomie der Praxis treu bleiben, ist ein selbstreflexives Vorgehen unabdingbar. Dieses berücksichtigt die soziale Herkunft und die Position der Wissenschaftler(innen) im sozialen Netz der scientific community sowie deren Stellung im sozialen Raum und im Verhältnis zu anderen Feldern als Korrelate von Objektkonstruktionen (vgl. Rieger-Ladich et al. 2006, 13, Friebertshäuser et al. 2006) und dient damit als das wichtigste Instrument, auf das die Forscher(innen) zurückgreifen können, um soziale, kulturelle oder ökonomische Restriktionen, unter denen sie Wissenschaft betreiben, zu erkennen (vgl. Bourdieu 1993a, 373).

3.2 Methodische Herausforderungen im Anschluss an komparatistische Forschungsdesigns

Die Realisierung des beschriebenen Perspektivzuschnitts interkultureller Bildungsforschung verlangt in methodischer Hinsicht ein kontextsensibles Vorgehen, wie es in der vergleichenden Forschungsmethodik zu finden ist. Hierbei macht der internationale bzw. interkulturelle Vergleich wie kein anderes Verfahren auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt aufmerksam macht (vgl. Röhrs 1975, 13). Es soll dem Problem begegnet werden, die von der eigenen Kultur geprägte Sichtweise auf andere Kulturräume zu übertragen und damit "andere Wirklichkeit konzeptuell an vertraute" anzugleichen (Matthes 1992, 84). Der Kontext spielt darüber hinaus in zwei weiteren vergleichsmethodologischen Dimensionen eine Rolle, die für die Entwicklung eines methodischen Bewusstseins grundlegend sind. Zum einen geht es um die Herstellung von Äquivalenz und Vermeidung von kulturellen und sozialen Verzerrungen im Forschungsprozess und zum anderen um die Generierung komplexer Erklärungen unter Berücksichtigung mehrerer Analyseebenen.

Äquivalenz und Verzerrungen (Bias) oder allgemein die interkulturelle Validierung der Erhebungsinstrumente werden v.a. für quantitative Kulturvergleiche umfäng-

lich diskutiert (z.B. Berry et al. 2002, Van de Vijver 2007). Nach Van de Vijver (2007, 349) können Bias, d.h. Verzerrungen oder "systematische Fehlerquellen bezüglich kultureller Unterschiede" bei der Erarbeitung des Konstrukts, der Methode und der Items auftreten (Poortinga 1989, Van de Vijver 2011a, 5ff.):

- Konstrukt-Bias kommen zustande, wenn das gemessene Konstrukt zwischen den Kulturen variiert, d.h., wenn ein Phänomen, wie z.B. kulturelles Kapital, in unterschiedlichen kulturellen Gruppen etwas Unterschiedliches meint und die Auswahl der Items zu dessen Abbildung deshalb unvollständig ist. So kann die zu untersuchende Kategorie in der einen Kultur weiter gefasst werden als in der anderen, das Konstrukt berücksichtig aber nur die minimale Variante (Van de Vijver 2011a, 5ff.).
- Methoden-Bias finden sich in den Stichproben (Sample-Bias), den Messinstrumenten und der Durchführung der Erhebung. Stichproben sind dann nicht vergleichbar, wenn zentrale Hintergrundvariable vernachlässigt werden, z.B. sozialstrukturelle Merkmale. Ein Methoden-Bias im Hinblick auf das Instrument liegt z.B. dann vor, wenn dieses zu kulturspezifischem Antwortverhalten motiviert (Van de Vijver 2011a, 6.). Beispiele sind erwünschtes Antwortverhalten, das in der einen Kultur stärker als in der anderen ausgeprägt ist (Middleton & Jones 2000, Johnson et al. 2011), oder die Vorliebe einer kulturellen Gruppe für Extremwerte (Clarke 2001, Hui & Triandes 1989). Zu Verzerrungen bei der Durchführung kommt es v.a. bei Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Sprachen bzw. Sprachverwendungen (Van de Vijver 2007, 351).
- Item-Bias liegen dann vor, wenn ein Konstrukt bei Angehörigen unterschiedlicher Kulturen identisch ausgeprägt ist (z.B. die gleiche Lesekompetenz), aber nicht denselben Durchschnitt auf diesem Item aufweist. Zur Veranschaulichung bringt Van de Vijver (2011a, 6) das Beispiel Geografietest: "Suppose that a geography test is administered to pupils in all EU countries that ask for the name of the capital of Belgium. Belgian pupils can be expected to show higher scores on the item than pupils from other EU countries. The item is biased because it favors one cultural group across all test score levels."

Während eine Bias-Diskussion mögliche Verzerrungen ins Bewusstsein rückt, bezieht sich die Äquivalenzdiskussion auf die Vergleichbarkeit, wobei eine "Konstrukt-Nicht-Äquivalenz", eine "strukturelle oder funktionale Äquivalenz", eine "Messeinheits-Äquivalenz" und eine "Skalen-Äquivalenz" unterschieden werden (Van de Vijver 2007, 352 ff.):

- Vergleichbarkeit ist zunächst dann nicht gegeben, wenn das zu untersuchende Merkmal in der einen Kultur gar nicht existiert (Konstrukt-Nicht-Äquivalenz).[8]
- Strukturelle oder funktionale Äquivalenz liegt dann vor, wenn das Messinstrument in den zu untersuchenden Kulturen auch tatsächlich dasselbe misst – ein

8 Analog geht die vergleichende Erziehungswissenschaft davon aus, dass jeder systematische Vergleich damit beginnt, das tertium comparationis offenzulegen, also "die Herstellung einer Beziehung zwischen zwei Phänomenen im Hinblick auf einen bestimmten ‚dritten' Gesichtspunkt" (Hörner 1993, 19).

Aspekt, der zur Verwendung unterschiedlicher Instrumente führen kann.
- Die Messeinheits-Äquivalenz bezieht sich auf das Intervall- oder Ratioskalenniveau mit kulturübergreifenden Messeinheiten, aber kulturspezifischen Nullpunkten. Beispielsweise liegt Messeinheits-Äquivalenz dann vor, wenn die Werte hinsichtlich der unterschiedlich ausgeprägten sozialen Erwünschtheit korrigiert werden – erst dann sind z.B. Mittelwertvergleiche sinnvoll.
- Skalen-Äquivalenz besteht, wenn "dieselben Intervall- oder Ratioskalen in allen Gruppen und die Abwesenheit jeglicher Art von Bias angenommen" werden (Van de Vijver 2007, 355).

Diese Äquivalenzauflistung impliziert eine Rangfolge dahingehend, dass die Skalen-Äquivalenz die strukturelle und die Messeinheits-Äquivalenz voraussetzt (Van de Vijver 2007, 355). Nimmt man dies ernst, dürften nur dann Mittelwertsvergleiche (t-Test, Varianzanalysen) durchgeführt werden, wenn die höchste der Äquivalenzebenen, nämlich Skalen-Äquivalenz vorliegt. Damit wird deutlich, dass kulturspezifische Verzerrungen bei statistischen Erhebungen nicht gänzlich auszuschalten sind (vgl. Haas 2009, 72). Dies stellt die Möglichkeit "kulturfairer" und "kulturfreier" Tests infrage (Van de Vijver 2007, 356) und führt zur Relativierung angeblich kulturvalider Messungen.

Bezieht man den Diskussionsstand der kulturvergleichenden (quantitativen) Forschung auf die vorhergehenden Überlegungen zur interkulturellen Bildungsforschung, dann wird zweierlei deutlich:

Einerseits unterstreicht die Diskussion über Bias und Äquivalenz die Kritik der interkulturellen Bildungsforschung an Erhebungen in der Migrationsforschung und der internationalen Leistungsvergleiche.[9] Es wird immer wieder betont, dass standardisierte Leistungs- bzw. Kompetenzmessungen zu Verzerrungen führen und wenig zur Klärung der Benachteiligung oder Bevorzugung von Jugendlichen spezifischer Klassenfraktionen im Bildungssystem beitragen. So bilden Kompetenzen in einer dominanten landes- oder gruppenspezifischen Sprache keine objektive (Schul)Leistung, sondern ein klassisches klassen-, schicht- oder herkunftsspezifisches kulturelles Kapital (vgl. Bernstein 1990). Im Hinblick auf die Diskussion in der quantitativen Forschung würde man hier von einem Konstrukt-Bias sprechen.

Andererseits verweist die kritisch-interkulturelle Bildungsforschung auf blinde Flecken der hier dargestellten quantitativen Methodenreflexion. Sie betont, dass interkulturelle Analysen bzw. Studien zur Situation von Akteuren mit unterschiedlichen Ausstattungsmerkmalen nicht nur mentale, sondern auch gesellschaftliche

9 Auf das Beispiel PISA bezogen, hängen die erreichten Testergebnisse nicht nur von der Kontrolle der über die Schüler, Eltern und Schulen erfragten Merkmale ab, sondern auch davon, welchen Grad von Schichtung die teilnehmenden Vergleichsobjekte – sprich Länder, Regionen oder lokale Kontexte (wie z.B. Stadtteile) – aufweisen. Derartige Unterschiede fanden jedoch in der bisherigen vergleichenden quantitativen interkulturellen (Bildungs-)Forschung nahezu keine Berücksichtigung. "Insofern verwundert es nicht, dass in der deutschen Diskussion um die Konsequenzen aus PISA 2000 Strukturdiskussionen ausgeblendet (wenn nicht gar 'verboten') sind, dafür aber universelle Leistungsstandards und -tests als Allheilmittel der deutschen Bildungsmisere behandelt werden" (Solga 2005, 33).

Operationen sind und auf ihren machtreproduzierenden affirmativen Charakter hin reflektiert werden müssen. Dies bezieht sich insbesondere auf zwei Aspekte: auf die Verstetigung von Kultur und auf die instrumentelle Verkürzung des Bildungsbegriffs auf verwertbare Leistung und Kompetenz (vgl. Baros & Otto 2010, 254f.; Adorno 1978, Radtke 2009, Jobst & Skrobanek 2008). Die statistische Beweisführung der Differenz z.B. im Hinblick auf die Beherrschung einer spezifischen dominanten Sprache (wie z.B. Deutsch) korrespondiert mit einer auf Assimilation hin ausgerichteten outputgesteuerten Organisation von Bildungsprozessen und damit der Kulturalisierung und Naturalisierung sozialer Ungleichheit sowie der auf Stratifikation beruhenden gesellschaftlichen Ordnung.

Die Bedeutung des Kontextes in komparatistischen Forschungsdesigns bezieht sich weiterhin auf die Erklärung und Interpretation der empirisch nachweisbaren Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Dabei geht es nicht im engeren Sinne um nomologische Generalisierungen, sondern um "Aussagen über komplexe Mechanismen" sozialer Systeme (Mayntz 1985, 75) oder um die Generierung ökologischer Erklärungen (Bronfenbrenner 1989). Schon die Klassiker der vergleichenden Erziehungswissenschaft betonen die Notwendigkeit, nicht bei der Juxtaposition von Daten stehen zu bleiben, sondern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontext und der jeweils verwendeten Theorie zu bewerten. Die eigentliche Komparation besteht z.B. nach Hilker (1962) in der Gewinnung von übergeordneten Beurteilungskriterien, nach denen die einzelnen Merkmale überhaupt verglichen werden können, was den "Übergang vom empirischen zum reinen Denken" markiert (125). Die grundlegende Bedeutung des Kontextes verweist auf die Notwendigkeit, die soziale Welt mittels eines relationalen Verfahrens zu analysieren. Dieses sieht die Problemstellung sowohl unter dem Gesichtspunkt des subjektiven Sinns der Handelnden als auch unter Berücksichtigung der objektiven Strukturen, die dieser Handlung zugrunde liegen.[10] Das Begreifen der sozialen Welt als dynamische Einheit von Struktur und Handlung verlangt ein komplexes Forschungsdesign, bei dem sowohl die gesellschaftliche Makroebene, die institutionelle Mesoebene als auch die Handlungsebene vergleichend in den Blick genommen und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Im Hinblick auf die Reproduktionsmodi sozialer Ungleichheit liegt der Vorteil eines solchen multiperspektivischen Vorgehens darin, der Problematik individualisierender als auch kulturalisierender Zuschreibungen zu begegnen. So werden Bildungs-

10 Dieses Verständnis ist anschlussfähig an den bereits dargelegten praxistheoretisch fundierten Bildungsbegriff. Historisch gesehen findet sich die Subjekt–Objekt–Perspektive im antiken Weltverständnis, das im aristotelischen Erfahrungsbegriff oder im materialistischen Denken von Epikur oder Demokrit seine Überlieferung fand sowie in den modernen gesellschaftskritischen Betrachtungen zur Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Marx 1981, Habermas 1976, Bourdieu 1996) als auch in der Tätigkeitspsychologie (z. B. Leontjew 1982; Kirchhöfer 2004, 53f). Z. B. spricht Bourdieu (1992, 135) zur Betonung dieser doppelten Perspektive von einem "strukturalistischen Konstruktivismus" bzw. "konstruktivistischen Strukturalismus". Die strukturalistische Annahme verweist auf die Existenz objektiver Strukturen, die unabhängig vom Bewusstsein und den Intentionen der Akteure deren Praktiken leiten. Die konstruktivistische Annahme bezieht sich auf die Existenz einer sozialen Genese einerseits der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Habitus) und andererseits der sozialen Strukturen.

erfolg oder ein hoher beruflicher Status nicht als Produkte individueller Investitionen gesehen, sondern mit kontextuellen Restriktionen bzw. Merkmalen der Situation auf der Meso- und Makroebene in Verbindung gebracht. Die gesellschaftliche Makro- und die institutionelle Mesoebene sind folglich zentrale Bausteine einer umfassenden kritischen Interpretation produzierter Vergleichsdaten auf der Mikroebene, wenn diese "Mikrodaten" im Kontext von Produktions- und Reproduktionsprozessen aufgrund "symbolischer Materialien" gesehen werden. Neben der Berücksichtigung dieser strukturellen Charakteristika wird gleichzeitig dem Problem der Kulturalisierung (damit Naturalisierung) vorgebeugt, indem ein dynamisches Konzept von Kultur zur Anwendung kommt. Der Kulturbegriff bezieht sich nicht auf eine Nationalkultur, sondern in Anlehnung an Willis (2004, 171) oder Bourdieu (1993b) auf Ergebnisse alltäglicher Handlungs- und Interaktionsprozesse. Dies entspricht dem Konsens in der interkulturellen Bildungsforschung, Kultur nicht als ein "statisches, homogenes, hermetisch geschlossenes System" zu sehen (Auernheimer 2003b, 106f.).

Abschließend bleibt zu sagen, dass nur mittels multiperspektivischer Analysen – bezogen auf strukturelle Bedingungen der Meso- und Makroebene sowie auf Sinngenerierungen der Mikroebene – komplexe Erklärungen, z.B. auch von Leistungsunterschieden bei PISA, möglich sind. Erklärungsmodelle, die diese Komplexität nicht berücksichtigen, laufen Gefahr, fehlspezifiziert zu sein und zu reduktionistischen Schlussfolgerungen zu führen.

4. Fazit

Der Beitrag argumentiert für eine kritisch-vergleichende Ausrichtung der interkulturellen Bildungsforschung. Ausgangspunkt der Betrachtungen bildete die Beobachtung zunehmender Internationalisierung von Bildungspolitik und der damit stetig wachsenden forschungspraktischen Möglichkeiten für Vergleiche. Gleichzeitig wurde auf die Gefahr verwiesen, dass vergleichende Bildungsforschung – bedingt durch das populäre Ziel, praktikable internationale Vergleiche durchführen zu wollen – einem reduzierten Verständnis von internationaler/interkultureller Forschung Vorschub leistet. Dieses verengt das tertium comparationis des Vergleichs auf objektiv messbare Bildungsergebnisse und reduziert Bildung auf standardisierte, institutionalisierte und ökonomisch verwertbare Dimensionen. Sozio-strukturelle Reproduktion, Machtasymmetrien und kulturelle Hegemonie als zentrale bildungswissenschaftliche Problemfelder werden hierbei ausgeblendet.

Auf der Grundlage dieser aktuellen Tendenzen argumentiert Kapitel 2 in Anknüpfung an Bourdieu für eine verstärkte Reflexion verschiedener Modi der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in der interkulturellen Bildungsforschung. Ansätze, die dies nicht berücksichtigen, laufen Gefahr, in ihren Analysen und Ergebnissen die Reproduktionspfade gesellschaftlicher Asymmetrien zu perpetuieren anstatt aufzudecken. Gerade die Reduktion von Bildung auf messbaren Bildungserfolg, wie sie derzeit die vergleichende quantitative Bildungsforschung dominiert, neigt dazu,

gesellschaftliche Prozesse der Anerkennung und Nichtanerkennung von Kapitalien auszublenden (unter Umständen sogar zu tabuisieren) und differente Bildungspraxen in natürliche Unterschiede umzudeuten.

Reflexivität interkultureller Bildungsforschung wird dann möglich, wenn macht- und konflikttheoretische Überlegungen, wie sie in der kritischen Erziehungswissenschaft schon lange zum Repertoire bildungswissenschaftlicher Reflexionen gehören, in Theorie und Methode der interkulturellen Forschung inkorporiert werden. In diesem Sinne betonen die Überlegungen in Kapitel 3 den integrativen Charakter eines emanzipatorisch ausgerichteten und praxistheoretisch fundierten Bildungsbegriffs. Dieser vermittelt zwischen der (ideologiekritischen) gesellschaftstheoretischen Ausrichtung von interkultureller Bildungsforschung und dem interkulturellen Prinzip der Anerkennung von Andersartigkeit. Eine solche theoretische Orientierung bleibt nicht ohne methodische Konsequenzen, wobei die Ausbildung einer komparativen Arbeitsweise die zentrale Herausforderung darstellt. Dies impliziert a) eine soziale und machtanalytische Kontextualisierung der Forschungsperspektiven, b) die Vermeidung von kulturellem und sozialem Bias im Forschungsprozess und c) die Generierung ökologischer Erklärungen durch die Berücksichtigung individueller, institutioneller und kontextueller Analyseebenen. Das methodische Ziel einer kritisch-interkulturellen Bildungsforschung besteht damit in der Entwicklung komparatistischer Forschungsdesigns, die über die impliziten und sozialkulturell präformierten Vergleiche hinausreichen. Dies hat wiederum Konsequenzen für die vergleichende Erziehungswissenschaft. Unter deren Dach gilt die interkulturelle Bildungswissenschaft als derjenige Teilbereich, dem ein explizit praktisches Erkenntnisinteresse und eine nur zögerliche Anwendung der komparatistischen Methode zugrunde liegen (vgl. Lenhart 1999). Die Rückbindung der interkulturellen Forschung an eine reflexive Theoriebildung und Vergleichsmethodologie führt zur Entfaltung ihres methodischen, theoretischen sowie zur Stärkung ihres kritisch reflexiven Potenzials. Eine Weiterentwicklung in diesem Sinne würde aber auch zur Überwindung der Fragmentierung der vergleichenden Erziehungswissenschaft in ein praktisch pädagogisches Erkenntnisinteresse und ein theoretisches Erkenntnisinteresse auf der Grundlage empirischer und komparatistischer Forschung beitragen. Oder anders formuliert könnte man sagen, die Integration würde helfen, die oft zitierte Brücke zwischen Internationalisten und Komparatisten (Adick 2000) oder zwischen "humanities and social science" weiter auszubauen (Crossley 2000, 329).

Reflexive interkulturelle Bildungsforschung? Die Paradigmen der interkulturellen Bildungsforschung und ihre methodologischen Herausforderungen

Merle Hummrich

Gegenstand dieses Beitrages ist nicht vorrangig eine weitere Praxisreflexion interkultureller Bildung, sondern eine Beobachtung der Forschung zu interkultureller Bildung – gewissermaßen eine Beobachtung zweiter Ordnung, die die Gegenstandsperspektive interkultureller Bildungsforschung zwischen der Beanspruchung wissenschaftlicher Gütekriterien und der Erwartung der Praxisverbesserung in den Blick nimmt und dabei die inhärenten normativen Bezüge analysiert. Das Vorgehen ist explorativ, d.h. der Beitrag beansprucht nicht, das Gesamt interkultureller Bildungsforschung im Querschnitt abzubilden, sondern vielmehr das Verhältnis von Forschungswirklichkeit im Anspruch objektivierter, d.h. nicht-normativer Analyse und den immanenten Wert- und Normbezügen zu rekonstruieren. Damit lässt sich folgende Gliederung abbilden: Zu Beginn werden auf der Grundlage der Frage nach dem Begriff interkultureller Bildungsforschung die dazu gehörenden Forschungsparadigmen ausdifferenziert (1.). Im zweiten Schritt wird der Anspruch einer "entideologisierten" Pädagogik, mit der Heinrich Roth 1962 die realistische Wendung einläutete (vgl. Roth 1963/2007), für die unterschiedlichen Paradigmen der interkulturellen Bildungsforschung reformuliert und im Licht der Weber'schen Differenzierung von Zweck- und Wertrationalität der Wissenschaft (Weber 1973) reflektiert (2.). Danach geht es um eine Auseinandersetzung mit den Prototypen der Benachteiligung vor dem Hintergrund von Max Webers Typenbegriff (3.). Abschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit der Praxisrelevanz von Forschung und eine Bilanzierung der methodologischen Anforderungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses interkultureller Bildungsforschung (4.).

1. Interkulturelle Bildungsforschung – ein doppelter Containerbegriff?

In der Erziehungswissenschaft und in pädagogischen Entwürfen zu Erziehung werden seit einigen Jahren die Begriffe Bildung und Interkulturalität prominent und vielfältig verwendet. Sowohl Interkulturalität als auch Bildung sowie in diesem Zusammenhang ebenfalls Bildungsforschung sind Begriffe, die dazu tendieren, "Con-

tainerbegriffe" zu sein, d.h.: In ihnen lässt sich einerseits Vieles, zum Teil Widersprüchliches, unterbringen und andererseits verweisen sie auf die Imagination von Einheitlichkeit und gemeinsamer Zielorientierung. Doch: Was beforscht man eigentlich, wenn man interkulturelle Bildungsforschung betreibt?

Klar ist, dass es um das Verhältnis unterschiedlicher Kulturen zueinander (Interkultur) geht. Dabei wird der Begriff Interkultur oftmals in Zusammenhang mit Migration, seltener mit subkultureller Zugehörigkeit, verwendet, was aber weder das eine in den Vordergrund bringt noch das andere ausschließt. Die nur ungefähre Bestimmung des Gegenstandes des Interkulturellen ist gekoppelt an Untersuchungen zu Bildung – als Kompetenzermittlung, Fragen der Leistungsfähigkeit oder der Gestaltung professioneller Handlungspraxis, der Ausformung einer "guten Ordnung" oder subjektiver Transformationsprozesse. Daraus folgt: Es ist recht wenig klar und unter dem Label interkulturelle Bildungsforschung offenbart sich eine Vielzahl an Ansätzen und methodologischen Ansprüchen, die sich im Stil eines Überraschungspaketes dem Rezipienten "verkaufen". Für das Unterfangen, sich systematisch mit dem Gegenstand interkultureller Bildungsforschung auseinanderzusetzen, scheint das jedoch zunächst unergiebig.

Eine Ordnung des Diskurses um interkulturelle Bildungsforschung ist allenfalls grob anhand der unterschiedlichen Forschungsparadigmen skizzieren, die für den Zusammenhang zwischen Interkulturalität und Bildung relevant werden:

1. Das *integrationsorientierte Paradigma* geht von kultureller Differenz und der Möglichkeit der Integration aus und entwirft unter dem Paradigma wechselseitiger Anerkennung und Angleichung interkulturelle Bildung theoriegeleitet, z.B. als Ermöglichung von guter Ordnung (Prengel 1993), Austausch und Begegnung der Kulturen (Auernheimer 2003a).
2. Das *transformationsorientierte Paradigma* begreift Bildung als Wandlungsprozess und verfolgt, wie sich diese Transformation im Fall von Migration vollzieht (King & Koller 2006, Mecheril & Hoffarth 2006). Dahinter verbergen sich Studien, die sowohl Chancen und Risiken interkultureller Bildung untersuchen (Gogolin 2005b, Boos-Nünning & Karakasoglu 2005, Badawia 2002, Hummrich 2009, 2012) als auch die Risiken interkulturell pädagogischer Ansätze (Gogolin & Krüger-Potratz 2010, Hamburger 2005).
3. Das *kompetenzorientierte Paradigma* macht Bildung an der Leistungsfähigkeit von Schüler(inne)n fest. In ihm erscheint Migration als Risikofaktor (Solga 2005, Prenzel et al. 2004, Schümer 2004, Krohne et al. 2004, Baumert & Schümer 2001). Für den Bereich der interkulturellen Bildung geht es hier um Defizitfeststellungen zum Sprachstand von Migrant(inn)en und zur (oftmals daraus resultierenden) mangelnden Informiertheit der Familien (Esser 2006).

Diese Systematisierung versteht sich als eine Art idealtypischer Unterscheidung, die vor allem die Differenzen der Paradigmen in den Blick nimmt, um so das Feld interkultureller Bildungsforschung beschreiben zu können, und dient zunächst der Möglichkeit, unterschiedliche Gegenstandsbereiche der interkulturellen Bildungsforschung zu vergleichen (zur Bedeutung der Paradigmen vgl. Kap. 4).

Als Gegenstandsbereich des *integrationsorientierten Paradigmas* (1) kann die Frage nach der Möglichkeit des Zusammenlebens und -lernens unter Bedingungen interkultureller Vielfalt ausgemacht werden. Historisch als Kontradiktum zur sogenannten Ausländerpädagogik entwickelt (Diehm & Radtke 1999), geht es vor allem um eine theoriegeleitete Konzeption zum gelingenden Zusammenleben von Migrant(inn)en und Nicht-Migrant(inn)en. Damit besteht scheinbar ein enger Praxisbezug, weil die theoretischen Ausführungen zu interkultureller Pädagogik immer schon auf eine mehr oder minder wirksame Praxis bezogen gewesen sind (vgl. Prengel 1993, Auernheimer 1995, Nieke 2000, Kiesel 1996).

Das *transformationsorientierte Paradigma* (2) fordert demgegenüber – oftmals auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse, gemäß derer der Anspruch interkultureller Pädagogik auch zur Belastung werden kann (Hamburger 2005) – eine reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis. Zentraler Gegenstandsbereich sind Ergebnisse zu Migration als biografischer Chance (Apitzsch 1999, Badawia 2002, Gogolin & Nauck 2000) und als besonderer Bildungsanforderung (Hummrich 2009, King & Koller 2006, Hoffarth & Mecheril 2006). Auch die gesellschaftliche Haltung zu Migration wird untersucht (Gomolla & Radtke 2002, Diehm & Radtke 1999). Die erziehungswissenschaftlichen Befunde bleiben nicht praxisabstinent. Meist dienen sie als Instrument der Kritik gegenüber verdinglichend oder naiv anmutender interkultureller Pädagogik (Hamburger 2009). Zugleich werden neue, reflektiertere Haltungen für die Praxis gefordert (ebd., Mecheril et al. 2010), die Migration nur dann zum Thema machen, wenn es situativ gefordert ist.

Das *kompetenzorientierte Paradigma* (3) hat seinen Gegenstandsbereich zunächst in der allgemeinen Vermessung von Schülerkompetenzen und Leistungsfähigkeiten. Dabei differenzieren besonders die großen Studien wie PISA und TIMSS nach den groben gesellschaftlichen Strukturkategorien Klasse/soziale Herkunft, Ethnizität und Geschlecht. Hinsichtlich des "Migrationshintergrundes" werden regelmäßig Defizite festgestellt: Migrant(inn)en schneiden in den Leistungsvergleichsstudien weniger gut ab, ihre sprachliche Inkompetenz, die mangelnde Integrationsbereitschaft der Eltern, die übersteigerten Erwartungen der Eltern an die Leistungsfähigkeit der Kinder (Blossfeld et al. 2012) werden als Probleme mangelnder Integrationsfähigkeit ausgemacht. Der Diagnose von Defiziten steht schließlich ein kurativer Habitus gegenüber: Sprachförderprogramme, Integrationstests, Elterntrainings für Migrant(inn)en sollen bei der Anpassung an das deutsche Schulsystem helfen.

Es lässt sich herausarbeiten, dass die unterschiedlichen Forschungsparadigmen einerseits mit unterschiedlichen Diagnosen zur Migrationsgesellschaft und ihren pädagogischen Aufgaben einhergehen, andererseits die Bestimmungen des Forschungsgegenstandes sehr different sind. Wenn aber die Paradigmen mit unterschiedlichen Gegenständen verbunden sind, dann muss die Frage gestellt werden: Welche Idee wissenschaftlicher Erkenntnis liegt den Paradigmen zugrunde? Dieser Frage werde ich im Folgenden mit Bezug auf die realistische Wendung in der Pädagogik nachgehen.

2. Interkulturelle Bildungsforschung im Anspruch einer "entideologisierten" Pädagogik

Als Heinrich Roth vor ziemlich genau 50 Jahren die realistische Wendung in der Pädagogik ausgerief (vgl. Roth 1963/2007), verbarg sich dahinter die Aufforderung zur Orientierung der Erziehungswissenschaft an der Erziehungswirklichkeit. Zugrunde liegt hier die Idee einer wissenschaftlichen Orientierung, die sich von der hermeneutisch geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik löst und damit Pädagogik "entideologisiert" (ebd., 103), pädagogische Forschung somit von ihrer Verantwortung für die Praxis befreit und durch wissenschaftliche Erkenntnisse Expertise jenseits subjektiver Erfahrungen ermöglicht, da "Wahrheit und Objektivität" (ebd., 106) die Gütekriterien seien, an denen sich auch pädagogische Forschung messen lassen müsste. Auch wenn die Thesen Roths eine zunehmende Empirisierung pädagogischer Forschung unter dem Primat der Orientierung an der Erziehungswirklichkeit bedingten, kann die strikte Entgegensetzung von quantitativer und qualitativer Forschung, die sich im Anschluss an Roth herausbildete (vgl. Wernet 2006), nicht unbedingt als Entideologisierung verstanden werden. Denn gerade die Unterscheidung von unterschiedlichen Forschungszugängen, die in eine künstliche, aber nicht wenig effektvolle Konkurrenz gesetzt werden: theoretisch/ philosophisch vs. quantitativ vs. qualitativ, sind weniger "wissenschaftslogische, sondern allenfalls auf der Ebene von Branchenlabeling" (Zehentreiter 2001, 12) als sinnvoll zu verstehen. Für die Migrationsforschung bedeutet das: Im *integrationsorientierten Paradigma* treffen wir auf einen theoriegeleiteten Anspuch an die Geisteshaltung guter Pädagog(inn)en, die "Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 1993) und eine anerkennende Haltung (Auernheimer 2003a) zu verwirklichen vermögen. Die Kritik an interkultureller Pädagogik ist vielfach diskutiert worden, vor allem im Disput zwischen Georg Auernheimer als Vertreter der interkulturellen Pädagogik und Frank-Olaf Radtke als Kritiker einer normativ orientierten Pädagogik (vgl. Hamburger 1999, Mecheril 2004).

Im *transformationsorientierten Paradigma* gibt es sowohl qualitative als auch quantitative und triangulative Studien, die Bildungsprozesse in der Migration (Kokemohr 2007) auf mehreren Ebenen untersuchen: im Verhältnis von Person und Familie/ Schule, wenn es um biografische Transformationsprozess geht; und zwischen Institution und Gesellschaft, wenn es um institutionelle Diskriminierung geht.

Eine Positivierung der Forschungszugänge findet schließlich im kompetenzorientierten Paradigma statt. Entsprechende Studien ermitteln zumeist die durchschnittliche Erfolgs- bzw. im Fall von Migration Misserfolgsquote von Migrantenjugendlichen und stellen fest, dass nach dem "katholischen Arbeitermädchen vom Lande" ein neuer Benachteiligungsprototyp entstanden ist – der Migrantensohn aus der ländlichen Region (Geißler 2005).

Mit Blick auf die Forderung nach einer pädagogischen Forschung, die an der Erziehungs*wirklichkeit* orientiert und entideologisiert ist, müssen wir fragen: Welcher Realitätsgehalt liegt diesen Konstruktionen zugrunde? Handelt es sich tatsächlich um "entideologisierte" Perspektiven? Wir können dies analytisch erschließen,

wenn wir uns die Weber'sche Unterscheidung von Zweck- und Wertrationalität (Weber 1972, 13) vergegenwärtigen, die besonders für die Forschung, aber auch für die Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Praxis und Professionen in der modernen Gesellschaft interessant ist. Denn die Frage lautet: Wie spielen Zweckrationalität und Wertrationalität zusammen? Ausgehend von Kieserlings (2004, 225) Vermutung, dass gesellschaftliche Ziele beständig durch wertrationale Bezüge kontrolliert werden, muss angenommen werden, dass dies auch im pädagogischen Bereich (ebenso wie in der Medizin, der Politik, der Rechtsprechung usw.) der Fall ist (vgl. Meseth 2011, 17).

Dies gibt zunächst den Forderungen einer interkulturell pädagogischen *Praxis* recht, die dem integrationsorientierten Paradigma folgt, denn gerade dabei geht es darum, Wertbezüge zu schaffen, die zum Maßstab professionalisierten Handelns erhoben werden und die Zweckbezüge im Sinne des instrumentellen Einsatzes von Mitteln zur Erreichung eines Zieles kontrollieren. Integration wäre in diesem Fall ein solcher Wert, der dem Zweck – oder den funktionalen Bedingungen und Anforderungen des Bildungssystems – entgegensteht. Dabei ist der normative Anspruch, der die Praxis leitet – also z.B. Integration und Gerechtigkeit – unhintergehbar (Auernheimer 1995), auch wenn es der forschungspraktischen Distanzierung bedarf, um neue Fallstricke der Diskriminierung und Ausgrenzung auszumachen. Dieses Dilemma nennt Bommes (2011b, 273) "Sisyphusarbeit öffentlicher Erziehung"– ein Dilemma, das letztlich nicht nur methodologisch bedeutsam wird, wenn es um Fragen der Umsetzung und Umsetzbarkeit der Wertbezüge im Sinne der Evaluation geht, sondern auch beim ethischen Umgang mit dem Forschungsfeld. Ein erster Schritt, dieses Dilemma methodologisch in den Blick zu bekommen, ist meines Erachtens eine Verhältnisbestimmung von Zweck- und Wertrationalität in den jeweiligen Forschungspraradigmen.

Im *integrationsorientierten Forschungsparadigma* stoßen wir auf eine Haltung, die der der geisteswissenschaftlichen Forderung einer *réflexion engagée* (Flitner 1957) nicht so fern liegt: Forschung ist hier auf den Wert der Ermöglichung von Integration und Gerechtigkeit bezogen und dient dem Zweck, die Praxis zu reflektieren, sodass ihre Verbesserung erreicht werden kann.

Das *transformationsorientierte Paradigma* ist getragen von einer Kritik einerseits an der *Wirklichkeitsferne* des integrationsorientierten Paradigmas, andererseits an einer ausschließlich positivistisch bestimmten Erziehungswissenschaft. Es entstand im Zuge der allgemeinen Kritik an empirisch-analytischer Wissenschaftstheorie, mit dem ein Generalverdacht auf technologisch-instrumentelle Interessen quantifizierender Forschungsverfahren einherging (vgl. Meseth 2011, 19). Mit dieser Zwischenstellung verschiebt sich die Balance von Zweck- und Wertrationalität. In vornehmlich qualitativen Rekonstruktionen ging es darum, dem objektivistischen Blick auf den Forschungsgegenstand den subjektiven Nachvollzug entgegenzustellen und damit von einer unmittelbaren zweckmäßigen Verwendung der Forschungsergebnisse Abstand zu nehmen. Der Wert der subjektiven Erfahrungen bildete in den Anfängen qualitativer interkultureller Bildungsforschung ihren Referenzrahmen. Zweck war damit nicht die unmittelbare Verbesserung der Praxis,

sondern die Reflexion von Professionalisierungsrisiken des Handelns unter Bedingungen von Interkulturalität und unter Bezugnahme auf die Erfahrungen als Migrant(in). Damit steht jedoch nicht der gouvernmentale Habitus eines Wissens über "gute Ordnung" im Vordergrund, sondern die Orientierung an subjektiven und/ oder situativen Bedürfnissen (Hamburger 2000) im Lichte des Wissens um die Begrenztheit der Reichweite des eigenen pädagogischen Handelns (Diehm & Radtke 1999). Das zweckrationale Moment des transformationsorientierten Paradigmas ist also letztlich die Erkenntnis selbst, wobei das wertrational kontrollierende Moment dominiert, geht es doch darum, Prozesse der Ungleichbehandlung zu verstehen und nachzuvollziehen und durch Reflexion zu verbessern.

Mit TIMSS und PISA scheint die Erziehungswissenschaft allgemein (Meseth 2011, 21), aber auch die interkulturelle Bildungsforschung zweckrational dominiert. Im *kompetenzorientierten Paradigma* zeigt sich implizit die Kritik an der Wirklichkeitsferne theoriegeleiteter Forschung und somit des integrationsorientierten Paradigmas, aber auch an der subjektivistischen Orientierung an Chancen der Migration, denn objektiv stellt sich Migration gerade nicht als Chance dar, sondern als Risiko. Das überproportional schlechte Abschneiden der Migrant(inn)en im Bildungswesen erscheint als Indiz für deren mangelnde Integriertheit. Und während die Rede von Benachteiligung gerade noch suggeriert, dass sie nicht mutwillig am kollektiven Scheitern beteiligt sind, so verweisen doch zahlreiche Schlussfolgerungen zu Spracherfolg und mangelnder Integrationsbereitschaft auf die Annahme, Integration sei eine "Bringschuld" der Migrant(inn)en (kritisch: Gogolin 2005b).

Wenn also in den eher qualitativ orientierten Forschungen der *transformationsorientierten Paradigmas* die wertrationale Haltung überwiegt, auch wenn als zweckrationales Moment das 'Wissen über' ausgemacht wurde, so findet sich in dem deutlich quantitativ orientierten *kompetenzorientierten Paradigma* eine komplementäre Entsprechung. Diese ruht in einer Höhergewichtung der Zweck- gegenüber der Wertrationalität. Und dennoch gibt es auch hier ein wertrationales Moment. Denn es ist davon auszugehen, dass die Bemessung von Defiziten letztlich auf eine Bewertung dessen zurückgeht, was normal/erwartbar wäre.

Insofern finden wir in keinem Forschungsparadigma den Anspruch Roths einer entideologisierten Pädagogik verwirklicht. Dies lässt sich auch deutlich an den Migrantenbildern (oder -typen) zeigen, die auf der Grundlage der unterschiedlichen Paradigmen produziert werden.

3. Interkulturelle Bildungsforschung, Prototypen der Migrant(inn)en und der methodologische Anspruch der Frage nach Idealtypen

Mit dem Wandel des "katholischen Arbeitermädchen vom Lande" zum " Migrantensohn aus ländlicher Region" (Geißler 2005) oder auch "Hartz-IV-Migrantensohn" (Nikolai 2012) wurde auf der Grundlage der PISA-Untersuchungen von 2000 und 2003 ein neuer Prototyp benachteiligter Menschen geschaffen, der der inter-

kulturellen Bildungsforschung Anlass zu einiger Überlegung gibt. Denn damit wurden nicht nur unterschiedliche soziale Strukturkategorien addiert, sondern es lassen sich hieraus auch praktische Folgerungen über Wahrscheinlichkeiten und Unwahrscheinlichkeiten des Bildungserfolges ableiten. Nun besteht das Problem zunächst weniger in den Forschungsergebnissen an sich als vielmehr in den Schlussfolgerungen, die für pädagogisches Handeln daraus gezogen werden – wie Gomolla & Radtke bereits 2001 eindrücklich zeigten, als sie feststellten, dass die gleiche Klassenarbeit negativer bewertet wird, wenn ein als migrantisch interpretierter Name statt eines vermeintlich deutschen darauf steht. Die impliziten Defizitdiagnosen, die hier wirken, werden explizit, wenn von vornherein Förderprogramme für Migrant(inn)en aufgelegt werden und/oder öffentlichkeitswirksam Fragen gestellt werden, wie "wir" die Migrant(inn)en zu mehr Erfolg bringen können, damit Deutschland weiterhin international wettbewerbsfähig bleibt. Forschungspolitisch hat die Schaffung des Prototyps mindestens eine weitere Bedeutung: Es geht um die Bearbeitung von Kontingenz, indem der Versuch unternommen wird, das schlechte Abschneiden im internationalen Leistungsvergleich und das Fortbestehen von sozialer Ungleichheit im nationalen Bildungssystem zu lokalisieren.

Doch auch wenn wir die Benennung eines Prototyps im kompetenzorientierten Paradigma kritisieren, müssen wir fragen, inwieweit nicht auch die anderen beiden Paradigmen mit (heimlichen) Prototypen arbeiten. So stellt der eher chancenorientierte Diskurs des *transformationsorientierten Paradigmas* teils bewusst, teils immanent, der Defizitorientierung des benachteiligten Migrantensohnes eine Chancenorientierung entgegen, in der das autonome Subjekt sich seine Möglichkeitsräume aktiv handelnd erschließt und sich gerade aufgrund der Migrationserfahrung reflexiv mit den Macht- und Hegemonialstrukturen der Moderne auseinanderzusetzen vermag. Und der Prototyp des *integrationsorientierten Paradigmas* scheint das integrationswillige, aber zum Teil verhinderte Kind zu sein, das den Lern- und Erziehungsprozess durch seine vielfältigen kulturellen Erfahrungen zu bereichern weiß und sich mit kulinarischen Spezialitäten und Berichten über die alte Heimat zu in den Zusammenhang einbringt.

Nun wurde hier holzschnittartig jeweils ein Prototyp aus einem Forschungsparadigma abgeleitet. Diese Prototypen verweisen nicht nur auf einen je spezifischen latenten wertrationalen Bezug der Paradigmen; sie zeigen auch, dass es sich, methodologisch betrachtet, um verkürzte Perspektivnahmen handelt. Die Annahme eines kausalen Zusammenhangs von Bildungs(miss)erfolg und Migrationserfahrung ist am stärksten im kompetenzorientierten Paradigma ausgeprägt, während der reflexive Kern des transformationsorientierten Paradigmas eine Vermittlung zwischen möglicher Besonderung im Einzelfall und allgemeiner gesellschaftlicher Strukturiertheit anlegt. Dennoch verweist auch dessen heimlicher Prototyp auf eine mögliche homologe Ableitung der Verbindung von Migration und Bildung (nämlich als chancenhaft, reflexiv, autonom gestaltbar usw.).

Das methodologische Problem der Prototypen lässt sich wiederum mit Bezug auf Max Webers Unterscheidung von Proto- und Idealtypen verdeutlichen: Prototypen

bezeichnen eine spezifische Merkmalsausprägung des Forschungsgegenstandes, während der Idealtypus als theoretisches Konstrukt zu verstehen ist, das einen "in sich widerspruchslosen Kosmos gedachter Zusammenhänge" abbildet (Weber 1988, 190). Konkrete Phänomene können über die Vermittlung zu idealtypischen Konstruktionen verglichen werden, um so in ihrer Besonderung verstanden zu werden (Wernet 2006, 31). Die Schaffung von Idealtypen ist weniger auf die Möglichkeit gerichtet, eine gesetzeswissenschaftliche oder allgemeingültige Folie für die Deutung sozialer Zusammenhänge zu erhalten, als vielmehr darauf, allgemeine Prinzipien zu benennen und die Komplexität der Wirklichkeit auf abstrakte Prinzipien zurückzuführen. Im Gegensatz dazu besteht die Gefahr der Prototypen eben darin, *dass* sie als allgemeingültige Interpretationsfolie verstanden werden, weil sie Merkmale vereinen, die *stereotyp* gedeutet werden *können*. Sie schaffen eine je nach Paradigma für allgemeingültig erachtete Folie für die Deutung der allgemeinen Lage – im vorliegenden Fall – "der" Migrantenjugendlichen. Jedoch fällt in einer Gegenüberstellung aller drei Prototypen auf, dass sie nur gemeinsam die Komplexität des Feldes interkultureller Bildungsforschung strukturell beschreibbar machen. Die gemeinsamen Strukturierungsmerkmale lassen sich als Spannungsbögen beschreiben, auf denen sich die Prototypen jeweils verorten lassen. Zwei Spannungsbögen scheinen dominant: der Spannungsbogen Autonomie und Heteronomie, der beschreibt, wie das Handeln von Personen mit Migrationshintergrund aus den Paradigmen heraus gedeutet wird, und der Spannungsbogen Chancen- versus Defizitorientierung. Führt man diese gegeneinander und betrachtet die Relationierung der Paradigmen, die die Prototypen hervorbringen, so ergibt sich ein kontrastreiches Bild (vgl. Abb. 1).

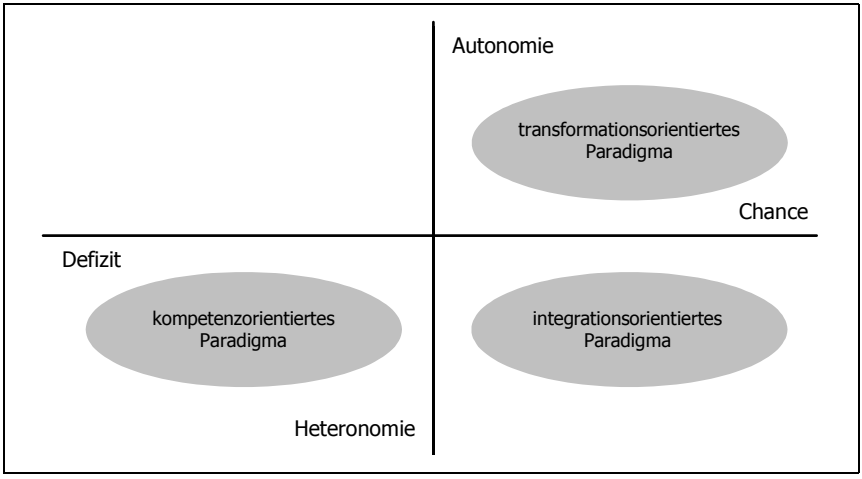


Abbildung 1: Die Paradigmen im Spannungsfeld von Autonomie-Heteronomie und Chance-Defizit

Hier werden die Perspektiven auf die Migrant(inn)en (Spannungsbogen Chance-Defizit) zu den daraus entstehenden pädagogischen Konsequenzen (Spannungs-

bogen Autonomie-Heteronomie) vermittelt. Dadurch soll deutlich werden, dass die Perspektiven, die sich in den behandelten Paradigmen abbilden lassen, jeweils vereinzelte Elemente der Erkenntnisse interkultureller Bildungsforschung abbilden, die jedoch die widersprüchlichen Handlungsgrundlagen nur teilweise verstehend ausdeuten können. Im *kompetenzorientierten Paradigma*, das als Prototypen den "Migrantensohn aus ländlicher Region" hervorgebracht hat, zeigt sich dies dadurch, dass der Prototyp aus einem Durchschnitt gebildet wurde: Im Schnitt schneiden Jungen mit Migrationshintergrund und unterprivilegierter sozialer Herkunft in Kompetenz- und Leistungsmessungen schlechter ab als andere Kinder und Jugendliche. Mit Max Weber lässt sich jedoch folgern, dass die Aussagekraft solcher Durchschnittstypen relativ gering ist, da das soziale Handeln insgesamt von heterogenen Motiven bestimmt ist, "zwischen denen ein Durchschnitt gar nicht zu ziehen ist" (1972, 195). Die anderen Paradigmen und ihre Prototypen erklären sich deshalb möglicherweise darüber, dass sie gebildet worden sind, um der Orientierung an Defiziten, die ja historisch lange vor den Large-Scale-Studies entstanden ist, eine alternative Sichtweise entgegenzusetzen. Hier ist zuerst das *integrationsorientierte Paradigma* zu nennen, das aus einem pädagogischen Protektionismus heraus entstanden ist und Integration heteronom rahmt. Diese Kritik wurde auch im *transformationsorientierten Paradigma* aufgenommen – etwa in qualitativen Studien, die ihren Gegenstand an sogenannten chancenhaften Verläufen orientierten (Gutiérez Rodríguez 1999, Apitzsch 1999, Hummrich 2009, Badawia 2002, Boos-Nünning & Karakasoglu 2003), die Autonomiepotenziale der Migrant(inn)en herausarbeiteten und auf der Grundlage ihrer Ergebnisse auf die Gefahren sowohl assimilativer als auch interkulturell pädagogischer Haltungen hingewiesen haben.

Zwei Fragen schließen sich an diese Relationierung an: 1. Wo lässt sich ein Idealtypus finden, der die prototypischen Verortungen im Feld der interkulturellen Bildungsforschung aufnimmt? 2. Wie könnte der Idealtypus als eine analytische Abstraktion, die interkulturelle Bildungsforschung verstehend zugänglich macht, beschrieben werden?

Zur ersten Frage: Ein solcher Idealtypus ist bislang in der Theorie zu interkultureller Bildung kaum repräsentiert, wohl aber in Bezug auf Migration allgemein. Als Beispiele können die Fremden-Bilder von Alfred Schütz (1972), Georg Simmel (erstm. 1908, 1999) und der marginal man von Robert E. Park (1928) benannt werden (vgl. Hamburger 2012). Aus Platzgründen gehe ich hier nur auf den "Fremden" von Georg Simmel ein. Simmel schafft einen Idealtypus, der auch die kontingenten Handlungsgrundlagen mitberücksichtigt. Er beschreibt den Fremden als Person, die nur potenziell wandert, die "die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat" (Simmel 1999, 764) und die deshalb das soziale Geschehen "wie aus der Vogelperspektive" (ebd., 767) – also reflexiv – betrachten kann. Diese Einheit von Nähe (Zugehörigkeit) und Distanz bedingt jedoch zugleich, dass sie immer wieder als nicht-zugehörig behandelt wird: Simmel führt dies am Beispiel besonderer Besteuerungsmaßnahmen aus (der Judensteuer), die Personen auch dann noch Fremdheit zuschreibt, wenn sie schon lange sesshaft und angesiedelt sind (ebd., 770). Simmels Beschreibung ist zunächst eine soziologische,

die sich mit erziehungswissenschaftlichen Fragen der Entwicklung, der Integration oder der (Generations-)Beziehungen nicht beschäftigt. Sein idealtypischer Fremder enthält vielmehr eine strukturtheoretische Bündelung der gesellschaftlich dominanten Perspektivnahmen auf "den Fremden" und der daraus entstehenden Handlungsmöglichkeiten. In ihm lassen sich Elemente aller Prototypen wiederfinden, doch bilden diese schließlich nur einen Teil des Idealtypus ab und bergen spezifische Momente des Verkennens: Der Prototyp des *kompetenzorientierten Paradigmas* verweist auf die dauerhafte Nicht-Zugehörigkeit, verkennt die Momente der bereits verwirklichten Integration und negiert die Autonomiepotenziale, die etwa durch hohe Bildungsaspirationen freigesetzt werden. Umgekehrt verkennt der Prototyp des *transformationsorienterten Paradigmas* die Risiken der Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit, die sich strukturell – etwa mit einer anderen Rechtsprechung und gesonderten Teilhaberegelungen im Bildungssystem – ergeben. Und schließlich bildet der Prototyp des *integrationsorientierten Paradigmas* die Dimension des Nahen im Fremden ab, verkennt jedoch die distanzierenden Momente der Beziehung selbst, indem Personen mit Migrationshintergrund immer wieder gegenüber jenen ohne besondert werden.

Die zweite Frage ist auf die Relevanz des Idealtypus des Fremden im Lichte der interkulturellen Bildungsforschung gerichtet. Zunächst kann festgestellt werden, dass er als Reflexionsfolie der Prototypen dienen kann, die in unterschiedlichen Paradigmen der Bildungsforschung entstanden sind. Diese können – wie oben geschehen – ganz im Sinne der Weber'schen Konzeption von Idealtypen ins Verhältnis gesetzt und es kann reflektiert werden, inwieweit sich in ihnen Momente des Verkennens und der Ent-Fremdung widerspiegeln. Mit Blick auf den Gegenstand Interkulturalität kann dabei überlegt werden,

a. inwiefern Bildungserfolge tatsächlich migrationsbedingt sind – oder ob andere Erfahrungen dafür eine Rolle spielen: also ob z. B. Bildungsmisserfolg nur durch sprachliche Defizite entsteht oder ob nicht auch andere Benachteiligungen (Stichwort institutionelle Diskriminierung) hineinspielen;
b. inwieweit in der forschenden Betrachtung des Zusammenhangs von Interkulturalität und Bildung dem 'Zwischen' kultureller Zugehörigkeit Rechnung getragen wird. Hiermit verbindet sich die Frage, ob es etwa aufgrund kausaler Ableitung zu Herkunft und Bildungserfolg kulturalistische Zuschreibungen gibt und/oder ob Kindern mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird, vor einem prinzipiell anderen (kulturellen) Hintergrund zu handeln als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Ferner kann die Frage nach den Strukturbedingungen interkultureller Bildungsprozesse gestellt werden, indem der Simmel'sche Idealtypus in seiner dialektischen Konstitution aus Nähe und Ferne reflexiv auf Situationen interkultureller Bildung angewendet wird. Hierher gehören auch Fragen danach, inwiefern interkulturelle Bildungsprozesse als solche eine spezifische Begrenzung durch die Zuschreibung von Zugehörigkeit erfahren – also etwa dadurch, dass das So-und-nicht-anders-Sein mit Annahmen über kulturelle Zugehörigkeit verknüpft wird oder dadurch, dass Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine Zugehörigkeits-

räume außerhalb ihrer (vermeintlichen) Migrationserfahrung zugestanden werden.

Insgesamt ginge es also darum, die Orientierung von Heinrich Roth an einer "entideologisierten Pädagogik" auch für die Gegenstandsbereiche interkultureller Bildungsforschung einzuholen. Dabei kommt es schließlich – so führt auch Roth dies aus – nicht nur auf die Orientierung an der Erziehungswirklichkeit an, sondern es geht auch darum, dass Erziehungswissenschaft die disziplinäre Multiperspektivität der Bildungswissenschaften integriert (Tenorth 2007). Das bedeutet, dass die Paradigmen der interkulturellen Bildungsforschung nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern dass es auf ihre Integration ankommt – etwa indem die Prototypen sowohl aufeinander als auch auf einen Idealtypus bezogen werden.

4. Die Praxiskonzeptionen interkultureller Bildungsforschung und die Frage nach dem Umgang mit Kontingenz und ihren methodologischen Herausforderungen

Heinrich Roth konzipierte die realistische Wendung mit dem Ziel, pädagogische Praxis nicht nur zu entideologisieren, sondern die Abhängigkeiten, "denen das Geschäft der Erziehung unterworfen ist" (Roth 1963/2007, 104), zu entdecken und damit die "Bedingungen der Möglichkeit, durch Erziehung und Bildung Menschen besser zu ermächtigen, die eigenen inneren geistigen Führungs- und Produktivkräfte frei zu bekommen, d.h. die jungen Menschen über das scheinbar Unverfügbare, das sie an ihrer sittlichen und geistigen Selbstbestimmung hindert, verfügen zu lehren" (ebd.). Dabei täuscht er sich nicht darin, dass pädagogische Forschung, wie auch pädagogisches Handeln, immer sozial und historisch eingebunden ist – etwa in die Idee des autonomen, geistig freien Menschen – und spricht somit das an, was wir auch das Normativitätsproblem der Erziehungswissenschaft nennen. Das hiermit benannte allgemeine Problem erziehungswissenschaftlicher Forschung – dass nämlich von Forschung zu pädagogischen Prozessen immer Wirkungserwartungen hinsichtlich der pädagogischen Praxis ausgehen (Tenorth 2002, 77) – lässt sich an den theoretischen Konzepten und theoretisierenden Schlussfolgerungen der unterschiedlichen Ausformungen interkultureller Bildungsforschung paradigmatisch nachvollziehen. Was machen wir mit den Anforderungen, die die multikulturelle Gesellschaft in der Schule an uns stellt, wie gehen wir mit der Feststellung von Bildungsversagen, Benachteiligung oder Diskriminierung um, welche Handlungsstrategien gibt es im Umgang mit Heterogenität? Und so schließen zahlreiche Ausführungen, die sich mit dem Zusammenhang von Bildungserfolg und Migration, mit interkultureller Bildung oder mit Zugehörigkeit unter Migrationsbedingungen befassen, immer wieder mit unterschiedlichen Empfehlungen für gelingende pädagogische Praxis oder Professionalisierungsstrategien unter den Bedingungen von Heterogenität.

Wie dies geschieht, konnte in diesem Artikel zum Teil gezeigt werden: Im *integrationsorientierten Paradigma* wird Anerkennung und Gleichheit gefordert (z.B.

Auernheimer 2003a), im *transformationsorientierten Paradigma* Reflexion (Hamburger 2000, Mecheril 2010), wobei ein deutlicher Fokus auf die Ermöglichung von Teilhabe, Inklusion oder Zugehörigkeit gelegt wird (auch: Diehm & Radtke 1999). Im *kompetenzorientierten Paradigma* wird Sprachförderung gefordert, allerdings weniger als Ermöglichung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit (Gogolin 2005b), sondern vielmehr als Anpassung an die deutsche Sprache (krit. dazu: ebd.). Insofern liegt hier das vor, was als Gegenpol der interkulturellen Pädagogik unter der Bezeichnung assimilatives Konzept firmierte. Nun sind diese Konzepte bereits mehrfach in Relation gesetzt worden (Diehm & Radtke 1999, Mecheril 2004), im Gang durch alle Konzepte wird jedoch deutlich, dass sie letztlich der Verpflichtung auf eine Ideologie – der Idee einer guten Ordnung, eines gerechten Bildungssystems, an das Bildungssystem und seine Funktionen angepasste Individuen – nicht entkommen (dazu: Bommes 2011b). Es handelt sich um je nach Paradigma unterschiedliche Bearbeitung der Kontingenz, die zwischen Theorie und Praxis besteht. Auch dies erkannte schon Roth (1963/2007, 106), indem er formulierte: "Empirische Forschung kann niemals die Verantwortung für die Praxis übernehmen, noch viel weniger als es die Medizin für den Arzt tun kann".

Zwischen Erkenntnissen der Bildungsforschung und Maßnahmen für die Praxis gibt es somit immer eine "Lücke" – es besteht Ungewissheit darüber, wie man mit den mannigfaltigen Diagnosen der Benachteiligung umgehen soll, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um die Benachteiligung zu bearbeiten. Die jeweiligen Entwürfe dazu können als Ausdrucksgestalt der Bearbeitung der Ungewissheit gesehen werden. Dabei finden wir besonders im integrations- und im kompetenzorientierten Paradigma Forderungen, die Gefahr laufen, eine sehr schematische Umsetzung zu erfahren und damit eher Differenz zu schaffen. Denn die Ungewissheitsstruktur interkultureller Bildungsprozesse in pädagogischen und pädagogisierenden Haltungen einerseits, in Kausal- und Wirkungsannahmen andererseits aufzulösen überbrückt die angesprochene Theorie-Praxis-"Lücke" nur normativ, ohne die widersprüchliche Einbettung des pädagogischen Handelns im Allgemeinen (vgl. Combe & Helsper 1996), in Prozessen interkultureller Bildung oder von Bildung unter Bedingungen der Interkulturalität zu berücksichtigen. Gerade diese "Lücke" könnte man auch als das "Zwischen"/das "Inter" der Vermittlung von interkultureller Bildungsforschung und -praxis bezeichnen. Auf dieser Grundlage müsste man schließlich von einer *reflexiven interkulturellen Bildungsforschung* sprechen, die das, was die reflexive Interkulturalität (Hamburger 2000, 2009) und ähnlich gelagerte Praxisentwürfe (z.B. Mecheril 2004, Mecheril et al. 2010) fordern, aufnimmt und Forschungszugänge daraufhin untersucht, inwieweit sie selbst Differenz reproduzieren, welchen Wertbezügen sie verpflichtet sind und inwiefern in der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems normative Annahmen über den Praxisgegenstand leitend werden.

Insofern versteht sich dieser Beitrag als Aufforderung zu einem erneuten *reflexive turn*, der nicht nur die Praxis betrifft, sondern die Forschung selbst. Erwartet werden kann davon nicht, dass alle blinden Flecken und alle Fragen nach Gerechtigkeit und ihrer Verwirklichung im Bildungssystem beantwortet werden. Erwartet werden

kann jedoch, dass die Ungewissheitsstrukturen der Praxis und ihre Bearbeitungsformen durch Differenzierung (im Sinne von Unterscheidung und Diskriminierung, vgl. Bommes 2011b, 273) erkannt und einbezogen werden. Freilich dürfen diese Reflexionen den Forschungsprozess nicht behindern, ebenso wenig wie es möglich ist, die Praxis in immer neuen Reflexionsanforderungen erstarren zu lassen. Jedoch ist die Distanzierung vom Gegenstand als Nachdenken über die normativen und wertrationalen Bezüge, die ihm innewohnen, eine Notwendigkeit, um zu einer erziehungswissenschaftlichen empirisch gehaltvollen Theorie im Zusammenhang von Interkulturalität und Bildung zu kommen – unabhängig davon, wie dieser Zusammenhang im Forschungsgegenstand hergestellt wird.

Zur interkulturellen Kompetenz der Sozialwissenschaften

Norbert Schröer

1. "Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften?"

Vor gut zehn Jahren (2000) hat Joachim Matthes einem Aufsatz diese Frage vorangestellt und seine Antwort fiel – vorbereitet in den Jahren zuvor (1985, 1992, 1998, 1999) – recht kritisch aus. Die Herausbildung der mitteleuropäischen Sozialwissenschaften, so resümiert Matthes, könne nur im Zusammenhang mit der Herausbildung der europäischen Territorialstaaten begriffen werden. Die territorialen Fixierungen und die damit einhergehenden Abgrenzungen führten zu für den europäischen Kulturraum typischen und konturenscharfen Stilisierungen des Eigenen und des Fremden, zur Ausprägung nationalstaatlicher Identitäten. Auf diese sozialpolitische Wirklichkeit hin seien die Sozialwissenschaften wie selbstverständlich ausgerichtet, auf sie hin seien sie zugeschnitten (Matthes 2000, 16ff.). Es habe sich eine entsprechende begriffliche und theoretische Matrix herausgebildet, die nicht weiter in Frage gestellt worden sei, die so selbstverständlich gewesen sei, dass sie noch nicht einmal gesehen wurde, die aber orientiert am wissenschaftlichen Universalismus subsumtionslogisch die Sicht begründet habe, aus der auch fremde Gesellschaften und Kulturen betrachtet und vermessen worden seien. Das Problem bei der Erforschung fremder Kulturen und interkultureller Phänomene liege in der Universalisierung einer partikular fundierten mitteleuropäischen Betrachtungsweise.[1] Der interkulturellen Kompetenz der Sozialwissenschaften mangele es so an einer gegenstandsorientierten Sensibilität. Statt die Sozialwissenschaften "als projizierende Verallgemeinerung eigenkultureller Konzepte zu betreiben, wäre [sie; N.S.] als kulturgeschichtlich informierte, vergleichend angelegte Reflexion auf jene Vorgänge anzulegen, in denen sich gesellschaftliche Wirklichkeit[en] hier wie anderswo schon immer auf ihre[n] Begriff[e] bringen" (ebd., 24). Matthes fordert also letztlich ein, dass sich eine sozialwissenschaftliche Erforschung fremder Kulturen strikt an das von Schütz so stark gemachte Postulat der Adäquanz zu halten habe (1971). Unbefriedigend beantwortet bleibt allerdings die Frage, an welche Bedingungen ein Gelingen solch kulturvergleichender Reflexionen geknüpft ist. Wie kann der Sozialforscher ein adäquates Verständnis einer ihm fremden Kultur erwerben und dabei seine kulturverankerte Perspektive überschreiten? Die Auf-

1 Ganz ähnlich angelegt ist die Kritik in den Studien, die als Postcolonial Studies zusammengefasst werden (Castro Varela & Dhawan 2005, Reuter & Villa 2009).

forderung zum Erwerb kultureller Bildung und Erfahrungssensitivität reicht hier nicht aus!

So begrüßenswert der Vorstoß von Matthes auch ist, er ist nicht hinreichend methodologisch auf die Bedingungen seiner Möglichkeit hin reflektiert. In diesem Beitrag wird es dann auch darum gehen zu klären, wie ein entsprechendes Fundament begründet werden kann. Die Ausgangsüberlegung dabei lautet: Ein methodisch kontrolliertes Reflektieren auf die kulturellen Konstruktionen fremder Lebenswelten gründet nicht hintergehbar in den Bedingungen fremdkulturellen Verstehens und interkultureller Verständigung, so wie wir sie im Alltag vorfinden.

Den Ausgang nimmt meine Konstitutionsanalyse bei der Beschreibung der Verwandtschaft von intra- und interkulturellen Verständigungsprozessen im Alltag (2.). Von da wird der Blick frei für die Probleme, die dem Sozialforscher das methodisch kontrollierte Verstehen fremder Kulturen macht, genauso wie er frei wird für die Lösung, die ihm bleibt (3.). So können die Kompetenzen, über die ein Sozialwissenschaftler bei der Ausdeutung fremdkultureller Daten und interkultureller Kommunikationsprozesse verfügen sollte, schärfer umrissen werden (4.). Daran anschließend lassen sich Überlegungen zu entsprechenden methodischen Operationalisierungen bei der Datenerhebung und der Datenauswertung anstellen (5.). Abschließend können die in der Auseinandersetzung mit dem Kulturvergleichskonzept von Joachim Matthes gewonnenen Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz des Sozialforschers zusammenfassend konturiert werden (6). Den Bezugsrahmen meiner Überlegungen bilden die sozialtheoretischen und methodologischen Grundannahmen einer Hermeneutischen Wissenssoziologie.

2. Intra- und interkulturelle Verständigung im Alltag

Die Hermeneutische Wissenssoziologie ist von der Überzeugung getragen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit nur verstehend angemessen beschrieben werden kann. Ausschlaggebend hierfür ist die unterstellte Konstitution des Forschungsgegenstandes: Begreift man Gesellschaft als eine durch miteinander handelnde Subjekte konstruierte Wirklichkeit, dann ist diese Wirklichkeit erst erfasst, wenn die Sinnsetzungsprozesse der Handelnden, der sich daraus ergebende kommunikative Verständigungszusammenhang und der relevante kulturelle Orientierungsrahmen nachgezeichnet sind.

Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung sind demzufolge zuerst die alltäglichen Verstehensleistungen der miteinander handelnden Subjekte. Einer wissenssoziologisch orientierten Hermeneutik fällt dabei die Aufgabe zu, das alltäglich naive wechselseitige Verstehen skeptisch auf seine Verfahren hin zu hinterfragen und diese Verfahren theoretisch gefiltert so zu ordnen, dass sie methodisch kontrolliert im wissenschaftlichen Verstehen der alltäglichen Wirklichkeitskonstruktionen und der kulturellen Orientierungsrahmen zum Einsatz kommen können (Soeffner 1989, Schröer 1994, Hitzler et al. 1999).

Für eine grundlagentheoretische Klärung interkultureller Verständigungsprozesse ist eine Hermeneutische Wissenssoziologie gut geeignet, weil sie das Gelingen alltäglichen Verstehens nicht schlicht voraussetzt, sondern die Möglichkeit des wechselseitigen Verstehens vor aller empirischen Rekonstruktion alltäglicher Wirklichkeitskonstruktionen protohermeneutisch offenlegt. Mit Bezug auf die Konstitutionsanalysen der Probleme des Fremdverstehens von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (Schütz 1971; Schütz & Luckmann 1979, 1984) wird zunächst danach gefragt, wie alltägliches Verstehen in Anbetracht struktureller Erfahrungsungleichheit der Interaktanten überhaupt möglich ist. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es ein Verstehen im strengen Sinne deshalb gar nicht geben kann: Den Menschen bleibt 'lediglich' das pragmatische Verstehen, die Verständigung vor dem Hintergrund nie ganz abgestimmter sozialer Typisierungsschemata und nie ganz eindeutiger kultureller Orientierungsrahmen. Die Dynamik des kulturellen Prozesses wird dann systematisch begreifbar als Folge der den Subjekten auferlegten Perspektivität, die 'das' kulturelle Gefüge nicht zur Ruhe kommen lässt, weil sie die Subjekte alltäglich in immer neue Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse treibt.

Infolge dieser differenzlogischen Fundierung kommunikativer Verständigungsprozesse wird die übliche Gegenüberstellung von intra- und interkultureller Kommunikation problematisch. Zugleich wird die Möglichkeit interkultureller Verständigung sichtbar. Denn das von Schütz und Luckmann erarbeitete differenzlogische Kommunikationsverständnis verweist für intra- wie für interkulturelle Kommunikation auf ein im Kern identisches Problem: die Verständigung bei gegebener Erfahrungsungleichheit. Und die in der Beobachtung intrakultureller Kommunikation sich zeigende Möglichkeit einer Konstruktion von orientierungsstabilisierenden Ähnlichkeitsbereichen verweist auf die Chance einer pragmatischen Verständigung auch in interkultureller Kommunikation. In der intersubjektiven und interkulturellen Spiegelung ihrer Perspektiven können die Kommunikanten ihre kulturspezifischen Orientierungen pragmatisch motiviert so weit ausdifferenzieren, modifizieren und angleichen, dass eine mehr oder weniger weitgehend erfolgreiche Unterstellung von Intersubjektivität gelingen kann und eine gemeinsame Handlungskoordinierung möglich wird. Die Möglichkeit interkultureller Verständigung ist demnach in der differenzlogischen Fundierung und in der pragmatischen Ausrichtung jeder Kommunikation angelegt. So macht eine trennscharfe Abgrenzung von inter- und intrakultureller Kommunikation kaum noch Sinn. Es scheint vielmehr ratsam, beide als Pole eines gleitenden Spektrums aufzufassen, sodass abgestufte Bestimmungen möglich werden, entsprechende Fragestellungen aufgeworfen und angemessene Untersuchungsdesigns kreiert werden können.

Da die kulturellen Vororientierungen, die sich über Generationen in intersubjektiven Spiegelungsprozessen herausgebildet haben, aufgrund der strukturellen Ungleichheit der Erfahrungsbildung nicht zu einer widerspruchsfreien Abstimmung gelangen können, sind die Handlungssubjekte alltäglich gezwungen, im situativen Verständigungsprozess mehr oder weniger weitgehende Abstimmungen, Modifikationen und Ausdifferenzierungen vorzunehmen. Von daher steht im Zentrum des Interesses einer wissenssoziologischen Hermeneutik die Dynamik zwischen den

dezentralen Vortypisierungen und den situativ kommunikativen Abstimmungen. Diese Dynamik ist in interkulturellen Kommunikationsprozessen besonders ausgeprägt, da keine oder nur eine rudimentär gemeinsame kulturelle Vororientierung besteht und die kommunikative Verständigung mit Bezug auf (zunächst) verschiedene kulturelle Vorprägungen erfolgt. In Bezug auf interkulturelle Kommunikation ist für eine wissenssoziologische Hermeneutik von besonderem Interesse, empirisch zu rekonstruieren, wie der Prozess von situativer interkultureller Verständigung und der Angleichung der kulturellen Vortypisierungen jeweils vonstatten geht.

3. Methodisch kontrolliertes Verstehen fremdkultureller Binnenperspektiven

Das Wissen um die Nichthintergehbarkeit der Erfahrungsungleichheit hat Folgen für die Bestimmung des erkenntnistheoretischen Status von wissenschaftlichem Verstehen. Nimmt man die Perspektivität der Erfahrungsbildung auf dieser Ebene ernst, dann ist auch bei einer methodisch kontrollierten Erfahrungsbildung Objektivität im Sinne intersubjektiver Gültigkeit – streng genommen – nicht zu gewährleisten. Beim intrakulturellen Forschen wird dieses Problem im Normalfall übergangen. Wenn jedoch die Perspektive des Sozialforschers – wie bei der Analyse interkultureller Kommunikation – zumindest an einen feldrelevanten kulturellen Orientierungsrahmen nicht ohne Weiteres anschlussfähig ist, lässt sich dieses erkenntnistheoretische Problem nicht mehr kaschieren. Er, der Sozialforscher, befindet sich dann offensichtlich selbst in einem interkulturellen Verständigungszusammenhang. Allerdings geht es ihm dabei nicht, wie den alltagspraktisch Handelnden, um eine pragmatische Abstimmung und Angleichung, ihm geht es um die Übersetzung der fremdkulturellen Perspektive in die seiner Herkunftskultur. Um eine solche Übersetzung leisten zu können, muss er sich auf einen Dialog mit dem zu untersuchenden Feld einlassen.[2] Mit dem Verweis auf den Dialogcharakter ist allerdings auf die verschachtelte Perspektivik der Forschungssituation aufmerksam gemacht:

- Der Sozialforscher hat keine andere Möglichkeit, als sich mit einem biografisch aufgebauten und kulturspezifisch überformten Vorverständnis der ihm fremden Kultur zu nähern.
- Die ihm fremde Kultur präsentiert sich ihm stets spezifisch, fragmentarisch und vor allem reaktiv.

Wenn sich der Forschungsgegenstand aber nicht hintergehbar im Dialog des Forschers mit dem Feld konstituiert, macht es keinen Sinn, diesen Dialog unterlaufen zu wollen. Der Sozialforscher sollte ihn vielmehr suchen, um das eigene Vorverständnis auf die Probe zu stellen, um sich die Chance zu einer Ausdifferenzierung dessen zu eröffnen. Auch wenn das Vorverständnis nie in Gänze zur Disposition

2 Darauf verweist mit Nachdruck die in der Ethnographie geführte Writing-culture-Debatte (zusammenfassend: Clifford & Marcus 1986, Sanjek 1991, Berg & Fuchs 1993).

gestellt werden kann, so ist die Bereitschaft zum Dialog doch die Möglichkeit, in der Modifikation des Vorverständnisses die eigene Perspektive zu distanzieren. "Diese Art der Interpretation, die die Unmöglichkeit der Herkunftsvernichtung durch die Möglichkeit der Herkunftsdistanzierung kompensiert", bezeichnet Marquard (1981, 124) als "distanzierende Hermeneutik".

Implizit wurde mit der Begründung der Dialogorientierung bereits das zweite methodologische Forschungsprinzip einer Hermeneutischen Wissenssoziologie beschrieben: die Reflexion. Dem Sozialforscher geht es nicht einfach darum, im Dialog sein Vorverständnis zu erweitern. Ihm liegt daran, dieses methodisch kontrolliert zu erweitern. D.h.: Er ist gehalten, seinen Dialog mit dem Feld immer wieder neu zu distanzieren, um sich Rechenschaft darüber abzulegen, in welcher Dialogsituation er sich befindet, ob die gewählten Verfahren angemessen waren, welche Verfahren in der Folge zum Einsatz kommen sollten etc. Die methodisch kontrollierte Ausdifferenzierung des Vorverständnisses entpuppt sich so als eine eigentümliche Bewegung: Der Sozialforscher lässt sich auf seinen Gegenstand ein, indem er sich ihm fortwährend entfremdet. Diese in sich gebrochene Bewegung ist die Voraussetzung für ein verstehendes Erkennen (Plessner 1979). Nur dadurch, dass der Forscher sich von dem Dialog immer wieder reflektierend abwendet, eröffnet er sich die Chance, den Forschungsgang zu kontrollieren, die Resultate seiner Bemühungen zu begründen und sie über die scientific community kontrollieren zu lassen.

Dieser Sachverhalt erschließt sich in dieser Klarheit am ehesten in der Auseinandersetzung um eine Hermeneutik des Fremden. Die Frage, welches Ziel der Sozialforscher im Dialog mit dem Fremden verfolgt, ist damit aber noch nicht hinreichend beantwortet. Oben wurde bereits festgestellt, dass es ihm nicht darum geht, in der ihm fremden Kultur aufzugehen, sich zu assimilieren. Für ihn ist der Dialog mit dem 'Fremden' lediglich ein Mittel, um sich mit der fremden Kultur und den subjektiven, kulturbezogenen Sinngebungsprozessen vertraut zu machen und sie für die Mitglieder seiner Herkunftskultur zu übersetzen. Allerdings: Der Versuch einer Übersetzung im strengen Sinne dürfte von vornherein zum Scheitern verurteilt sein. Der Sozialforscher verfügt im Dialog stehend über keine Warte, von der aus ihm eine neutrale Inbezugsetzung der kulturfremden mit der eigenen Herkunftsperspektive möglich wäre. Überdies lassen sich verschiedene kulturspezifische Perspektiven kaum reibungslos ineinander überführen. Sie lassen sich 'bestenfalls' "harmonisieren", wie Benjamin es ausdrückt (Benjamin 1977, 59).

Wenn der Forscher aber an einer 'authentischen' Übersetzung des Fremden scheitern muss, dann stellt sich die Frage, nach welchen Regeln der Harmonisierungsdialog mit dem Fremden überhaupt verläuft. Davon ausgehend, dass das ethnologische Verstehen lediglich einen Spezialfall des Fremdverstehens darstellt, antwortet Rüdiger Bubner darauf mit den Argumenten der allgemeinen Hermeneutik:

"Die ethnologische Forschung wendet sich nach außen in eine unbekannte Welt, um sie in eine Beziehung nach innen zur vertrauten Welt zu versetzen. Anders kann

das Fremde gar nicht zugänglich sein, als indem es die ursprüngliche Fremdheit verliert und sich in Ähnlichkeiten auflöst, die ein Wiedererkennen erlauben. Der Forscher stellt Relationen her, die das ihm Begegnende weniger rätselhaft und unerklärlich erscheinen lassen. Er vergleicht eigentümliche Verhaltensweisen mit solchen, die er und alle Angehörigen seiner Kultur selber üben, er analogisiert normative Regelmäßigkeit mit bekannten Institutionen, er übersetzt eine Lebensform in eine andere" (Bubner 1980, 190).

Übersetzen heißt also anverwandeln! Und dem Sozialforscher fällt die Aufgabe zu, aus dem Dialog mit dem Fremden heraus und vor dem Hintergrund seines kulturspezifisch überformten Vorverständnisses – Dialog und Vorverständnis reflektierend – harmonisierende Hypothesen über den Relevanz- und Deutungsrahmen der fremden Kultur zu entwerfen und sie auf diese Weise bis auf Weiteres zu verstehen.

Er bleibt so seinem Vorverständnis verhaftet und setzt es gleichzeitig begrenzt aufs Spiel: Er differenziert es in einer sich anpassenden Hinwendung aus und eignet sich das Fremde so an. Sein übersetzendes Anverwandeln ist ein "Vorstoß über die Grenzen des eigenen Sprachgebrauchs hinaus, ... [ein, N.S.] Einreißen und Neugestalten der eigenen Sprache" (Asad 1993, 323). Diese Ausdifferenzierungsbemühungen stellen den wissenschaftlich (re)konstruktiven Spezialfall interkultureller Verständigung dar. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden führt zu einer Ausdifferenzierung der Forscherperspektive. Es entsteht reflektiert ein Ähnlichkeitsbereich. Das Fremde wird vertraut, ohne dass der Relevanz- und Deutungsrahmen der Herkunftsperspektive im Ganzen verändert worden wäre. Der Forscher kultiviert so eine Variante alltagsweltlich interkultureller Verständigung. Seine Übersetzungstätigkeit ist in alltagsweltlichen Verständigungsprozessen fundiert. Er, der Sozialforscher, erkennt die fremde Kultur in ihren Eigenarten zwar nicht an sich, aber für sich und macht (a) sich und die Rezipienten seines Forschungsberichts so mit ihr vertraut und ermöglicht (b) der scientific community eine Kritik seiner Aneignung – womit der intersubjektive Spiegelungsprozess und damit die Verallgemeinerung des Verallgemeinerten in Gang gehalten wird.

4. The Operation Called "Vergleichen" – anverwandlungslogisch

Es hat den Anschein, als stünde diese Anverwandlungslogik im Widerspruch zu den Forderungen von Joachim Matthes an die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften. Matthes' Forderung nach einem einen echten Vergleich erst ermöglichenden interkulturellen Perspektivwechsel scheint die Einsicht gegenüberzustehen, dass auch der Sozialforscher seiner Perspektive letztlich nicht entrinnen kann. Dieser Schein trügt allerdings! Denn diese Grundeinsicht einer hermeneutisch und kommunikationsanalytisch fundierten Anverwandlungslogik darf nicht in eins gesetzt werden mit Matthes' Vorwurf an die mitteleuropäische Sozialforschung, sie sei nicht zur Dezentrierung der eigenen Sichtweise bereit und sie verfahre daher bei ihren Rekonstruktionen fremder Kulturen lediglich subsumtionslogisch und gegenstandsinadäquat. Die gegenstands- und kompetenzbezogenen Forderungen

Matthes' lassen sich im Gegenteil relativ mühelos in den Rahmen einer hermeneutischen Anverwandlungslogik einpassen, und sie geben diesem Basisverfahren für das Verstehen fremder Kulturen das 'thematische Gesicht'.

Denn auch in Anbetracht einer nicht hintergehbaren Anverwandlungslogik sollte der analytisch sich mit einer fremden Kultur auseinandersetzende Sozialforscher ganz im Sinne von Matthes darum bemüht sein, die ihm fremde Kultur aus ihrer Binnenperspektive heraus zu verstehen und die entsprechenden methodischen Vorkehrungen zu treffen. Und er sollte in der Lage sein, im Resultat dessen die eigene Kultur- und Forschungsperspektive vergleichend zu relativieren. Bei all dem sollte er sich darüber im Klaren sein, dass paradoxerweise solche auf Reziprozität angelegten Verstehensbemühungen nur als Ausdifferenzierungen der eigenen Perspektive möglich sind. Der Perspektivwechsel kann nur im Rahmen einer Perspektive, als Umgestaltung dieser Perspektive vollzogen werden. Nur darauf ist mit Bezug auf die hermeneutische Anverwandlungslogik hingewiesen.

Was ist aber mit einer solchen Umrahmung des Matthes'schen Vergleichsprogramms gewonnen? Erst einmal wird man als Sozialwissenschaftler bescheidener. Auf die Unüberschreitbarkeit der eigenen Forscherperspektivität verwiesen, gewinnt man einen Eindruck davon, dass auch ein methodisch kontrolliert erworbenes und um den Perspektivwechsel bemühtes Wissen um fremde Kulturen stets heuristisches Wissen bleibt. Es bleibt ein Wissen bis auf Weiteres, ein Wissen, welches erlaubt, Anschlüsse zu konstruieren, die Intersubjektivitätsunterstellungen – zumindest für eine begrenzte Zeit – zulassen. Eine so begründete Bescheidenheit öffnet gleichzeitig den Raum für einen echten interkulturellen Dialog im Diskursraum Wissenschaft. Der Sozialforscher bemüht sich um einen interkulturellen Perspektivwechsel, um ein 'adäquates' Wissen bezüglich der Binnenperspektive der ihm fremden Kultur. Er weiß um die strukturelle Begrenztheit dieses Unternehmens und er weiß von daher, dass der andere sein Wissen immer wieder unvorhersehbar irritieren kann, ihm immer wieder etwas 'Unpassendes' zu sagen hat. Die so gewonnene Akzeptanz der Uneinholbarkeit der fremden Kultur schafft erst den Raum für einen Dialog, in dem auf beiden Seiten umsichtig im Bemühen um einander perspektivgebundene Interkulturanschlüsse verstehend konstruiert werden können. Erst aus dem Bewussteins einer letztlich nicht aufhebbaren kulturellen Differenz (Dreher & Stegmaier 2007) entsteht der Sinn dafür, interkulturell im Gespräch bleiben zu sollen, um sich immer wieder neu abstimmen zu können. Von daher postuliert Mall für die interkulturelle Verständigung das "Primat der Kommunikation vor dem Konsens" (Mall 2000, 337, vgl. auch Bhabhas Konzept des "dritten Raums des Aussprechens" 1994, 54ff.).

Lässt man sich auf diese Dialogstruktur ein, wird auch die methodische Pragmatik dieses Prozesses transparenter: Es wird viel klarer, dass das Nadelöhr kulturellen Fremdverstehens stets die nachhaltige Irritation ist. Bei Matthes hat es oft den Anschein, als sei der Sozialforscher qua Profession aufgefordert, sich ein adäquates, nicht einfach am mitgeführten Kategoriensystem orientiertes Bild von der fremden Kultur zu verschaffen. Dieser Anspruch kommt normativ daher. Es wird jedoch nicht deutlich, wie der Forscher handlungspraktisch veranlasst wird, seine Pers-

pektive zu überschreiten. Erst mit dem Wissen um die Pragmatik der interkulturellen Anverwandlung wird ersichtlich, dass auch hier die Generierung neuen Wissens und damit die Ausdifferenzierung der Forscherperspektive von der Orientierungskrise ausgeht (Reichertz 2003).

Ist der Prozess zur Rekonstruktion einer kulturellen Fremdperspektive als Bemühen um die Bewältigung einer Krise in Gang gekommen, wird in der Regel – so Matthes (1985, 1998, 2000) – die Konstruktion gegenstandssensibler Verfahren erforderlich. Matthes äußert sich hier allerdings nur zur Datenerhebung! Die Datenauswertung und damit die Frage der Generierung von Mitspielkompetenz des fremdkulturelle Daten interpretierenden Sozialforschers bleibt weitgehend unberücksichtigt (ein Beispiel: Matthes 1993, 10f.). Die Verfahren zur interkulturellen Datenerhebung und -auswertung dienen dazu – darüber gewinnt man gerade im Wissen um die Anverwandlungslogik Klarheit –, Ausdifferenzierungen der Eigenperspektive und damit Anschlussfähigkeit an die Fremdkultur zu ermöglichen. Von daher schmiegen sich die so kreierten Verfahren nicht einfach an die fremdkulturelle Perspektive an – den Eindruck kann man mit Matthes manchmal gewinnen (1985, 1993) –, sondern sie schaffen die Voraussetzung dafür, dass für den Sozialforscher erst einmal (noch) unverzichtbare eigenkulturelle Prinzipien der Erforschung der sozialen und kulturellen Wirklichkeit gegenstandspezifisch beibehalten werden können. Es werden 'Methodenbrücken' gebaut, mit denen eine sensible, gegenstandspezifische Ausdifferenzierung der Forscherperspektive erst möglich gemacht werden soll.

Deutlich kann so werden, dass die von Matthes formulierten Anforderungen an eine interkulturelle Kompetenz der Sozialforschung sicherer stehen, wenn sie anverwandlungslogisch verankert und entsprechend angepasst werden. Bei seinen auch heute noch aktuellen Ermahnungen zur Überwindung eines subsumtionslogischen Realismus geraten seine Überlegungen zu den Gelingensbedingungen eines gegenstandsangemessenen interkulturellen Vergleichs zu sehr in einen "metareflexiven Realismus" (1992, 96), dem die nicht hintergehbare Perspektivgebundenheit der Vergleichskonstruktionen entgeht. Die Überlegungen von Matthes zeigen sich hier als kommunikationsanalytisch zu wenig informiert. Damit verlieren sie an Präzision, wie mit den folgenden forschungspraktischen Überlegungen deutlich wird.

5. Die interkulturelle Kompetenz des Sozialforschers – forschungspraktisch betrachtet

Die interkulturelle Kompetenz eines Sozialforschers zeigt sich forschungspraktisch vor allem in seiner Fähigkeit, sensibel gegenstandsadäquate Methoden zur Rekonstruktion einer fremdkulturellen Binnenperspektive entwickeln zu können, sowohl zur Erhebung als auch zur Auswertung von Daten. Für die Rekonstruktion fremdkultureller Binnenperspektiven ist das Postulat der qualitativen Sozialforschung, nach dem die Verfahren gegenstands- und kontextsensitiv kreiert werden müssen,

in besonderer Weise evident. Von daher lassen sich hier auch keine Standards anführen. Konstant bleibt das Prinzip der Anverwandlung. Wie die entsprechenden Verfahren gestaltet und entwickelt werden, lässt sich nur fallspezifisch illustrieren. Hierzu ein aktuelles Beispiel aus der eigenen Forschungspraxis:

Das DFG-Projekt *Fremde Eigenheiten und eigene Fremdheiten*

Mit diesem noch laufenden, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt verfolgen wir das Ziel, typische Aspekte transkultureller Kommunikations- und Identitätsarbeit in globalisierten Arbeitskontexten in einer qualitativ wissenssoziologischen Untersuchung herauszuarbeiten. Analysiert wird die Interaktion von indischen und deutschen Flugbegleitern, die in Teams auf Flügen der German Air zusammenarbeiten. Die Ausdifferenzierung kultureller Identitätsformationen unter Globalisierungsbedingungen ist hier auf die Spitze getrieben und wird empirisch greifbar. Die Untersuchung erfolgt auf der Basis von narrativen Interviews sowohl mit den deutschen als auch mit den indischen Flugbegleiter(inne)n. Interessant ist es anzudeuten, wie für die indischen Flugbegleiter(innen) zuerst die Methodik der Gesprächsführung und danach die Methodik zur Auswertung der geführten Gespräche der fremdkulturellen Perspektive angeglichen werden mussten.

Die Vorbereitung der Interviews mit den indischen Flugbegleiter(inne)n

Im Mittelpunkt narrativer Interviews stehen bekanntermaßen Stegreiferzählungen der Interviewees. Es geht um die Generierung eigenerlebter Erfahrungen, die sich auf die Verständigungs- und Identitätsarbeit in den gemischtkulturellen Flugbegleitercrews beziehen. Im Anschluss an eine Vertrauen generierende Anwerbephase soll der Interviewee über eine orientierende und stimulierende Einstiegsfrage zum weitschweifigen, monologisierenden Erzählen angeregt werden. Die Aufgabe des Interviewers besteht für die Erzählhauptphase darin, zurückhaltend den Interviewee zum Weitererzählen zu ermuntern (Schütze 1977). Zur Bewältigung dieser narrativen Interviewstrategie bei indischen Flugbegleiter(inne)n sind wir von den Überlegungen Joachim Matthes' ausgegangen:

Eine 'mitteleuropäischen Variante' des narrativen Interviews dürfte für die indischen Flugbegleiter(innen) gewagt sein. Joachim Matthes warnt vor einer "Anthropologisierung des [mitteleuropäischen, N.S.] Erzählens" (1985, 313), und er verweist damit auf das Problem, die mitteleuropäisch-abendländischen Erzählmuster und -standards anderen Kulturen zu unterstellen und die Interviewführung entsprechend anzulegen. Matthes macht auf die kulturell "unterschiedliche Zuschreibung von Erzählkompetenz" (1985, 324f.) und auf die spezifischen "kulturellen Zeitorientierungen" (317ff.) aufmerksam, deren Nichtbeachtung immer wieder zu Fehleinschätzungen bei der Auswertung der Gespräche führten. Besonders hebt Matthes aber die Bedeutung der spezifischen "kulturellen Basisregeln des Erzählens" (319ff.) hervor. So macht er am Beispiel ostasiatischer Kulturen plausibel, dass für eine erfolgreiche Interviewführung unbedingt die Basisregel, "nach der

niemand einen anderen durch sein kommunikatives Verhalten in eine Situation bringen darf, in der dieser andere 'sein Gesicht verlieren' könnte" (320), zu beachten ist. "Der westliche Interviewer" – so Matthes – "wird nun in der Regel genau als der erfahren, der diese Regel verletzte" (ebd.). Die Reaktion des Interviewees ist dann eine "Doppelstrategie des Antwortverhaltens" (ebd.), die zwar ein Interview zulasse, es aber implizit entwerte. Eine narrative Interviewführung werde vom Interviewee unterlaufen. Seine Erzählung sei unbrauchbar. Ein offenes erzählgenerierendes Interview mit einem asiatischen Interviewee kann nur gelingen, wenn es der (westliche) Interviewer schafft, "das Wechselspiel in der Erfüllung der Basisregel des Gesicht-Wahrens" (321) in Gang kommen zu lassen.

Ronald Kurt (2009) hat in seinem empirisch angelegten musiksoziologischen Kulturvergleich zwischen Indien und Europa die von Matthes theoretisch beschriebenen Probleme konkret erfahren, und er hat Konsequenzen für die Gestaltung narrativer Interviews mit indischen Gesprächspartnern gezogen, die wir in unserer Untersuchung nutzen können: Bei der Durchführung eines qualitativen Interviews mit einem indischen Interviewee kommt es zuerst darauf an, eine persönliche Beziehung aufzubauen. Ein Interviewer hat dann die Chance auf eine gewisse Offenheit des Interviewees, wenn der ihn als Person akzeptiert. Verpflichtungen leiten sich allein aus einer solchen Akzeptanz ab. Die lässt sich erwirken, wenn eine atmosphärisch harmonische Einbettung des Interviewgesprächs gelingt. Das macht es erforderlich, vor allem bei der Kontaktaufnahme auf den Versuch der Etablierung einer funktionalen Rollenverteilung (Interviewer hier, Interviewee da) zugunsten eines Miteinanders zu verzichten und eine Atmosphäre von Harmonie und wechselseitigem Vertrauen zu etablieren. Dabei darf der Interviewee auf keinen Fall den Eindruck gewinnen, lediglich ausgefragt und so als Informationsträger ausgebeutet zu werden. Kontraproduktiv ist es auch – vor allem in der Einstiegsphase –, Problematisches oder Kritisches direkt anzusprechen. Nahezu gesprächstötend ist ein problematisierendes oder kritisierendes Insistieren auf Aussagen des Interviewees. Das führt in der Regel sofort zum direkten oder verdeckten Gesprächsabbruch. Interviews mit indischen Interviewees sollten deshalb ohne jede Hektik und aus einer Haltung der Gelassenheit heraus angegangen werden, thematische Aspekte bei der Kontaktaufnahme noch außen vor bleiben. Der Interviewer sollte, so gut es ihm möglich ist, 'lesen', ob sein indischer Gesprächspartner sich mit ihm wohl fühlt. Kulturelle Differenzen sind hierbei auch in Rechung zu stellen. So vermögen Inder ihr Unbehagen nur selten direkt auszudrücken. Ist die gewünschte Beziehung zustande gekommen, kann der Interviewer versuchen, das Gespräch allmählich thematisch stärker zu fokussieren. Dabei sind abrupte Übergänge zu vermeiden ("So, dann können wir ja bald zu unserem Interview kommen"). Die Hinwendung zum Thema des Interviews muss sich aus dem bisherigen Gespräch ergeben, das persönlich eingefärbte Miteinander erhalten bleiben. Der Interviewer sollte auf einen ornamentalistischen Erzählstil eingerichtet sein. Der Einstieg ins eigentliche Interview wird am ehesten gelingen, wenn der Interviewer das Gespräch auf einen Aspekt lenkt, der für den Interviewee positiv konnotiert ist. So könnte man etwa auf die Freude zu sprechen kommen, die die Arbeit als Flugbegleiter an Bord bereitet. Dann kann auch die Erörterung der für alle Betei-

ligten problembehafteten Einstiegsphase der Zusammenarbeit im Verlaufe des Gesprächs offen und unspezifisch angesprochen werden ("Und wie gestaltete sich die Zusammenarbeit zu Beginn, als Sie sich noch nicht so gut kannten?"). Deutet der Interviewee in einer solchen Gesprächsphase von sich aus Probleme in der Zusammenarbeit an, kann man davon ausgehen, sein Vertrauen gewonnen und seine Akzeptanz gefunden zu haben. Jetzt wird es – mit der gebotenen Vorsicht – allmählich möglich sein, direktere Fragen an ihn zu richten und die Bewältigung schwieriger Situationen und die mit ihr einhergehende Identitätsarbeit zu erörtern. Stegreiferzählungen sind – so lässt sich resümieren – von den indischen Interviewees nur dann zu erwarten, wenn der Interviewer diese kulturgebundenen Gesprächsprinzipien berücksichtigt und es ihm v.a. gelingt, eine harmonische Atmosphäre zu etablieren. Deshalb muss die Durchführung eines erzählgenerierenden Interviews mit den indischen Flugbegleitern von vornherein kultur- und mentalitätsangemessen sozial gerahmt werden. Für deren Gelingen gibt die heimatliche Umgebung des Interviewees den geeigneten Rahmen ab.

Die Auswertung von qualitativen Interviews mit indischen Interviewees

Bei der Komplexität des Feldes und der Fragestellung war uns von vornherein klar, dass die hermeneutische Auswertung der Interviews nur von einer Interpretengruppe geleistet werden kann, in der alle relevanten Perspektiven vertreten sind: die Perspektive sowohl der indischen als auch der deutschen Flugbegleiter und die der Organisation. Eine entsprechende Zusammensetzung der Gruppe sollte eine kompetente Lesartenbildung für die sequenzanalytischen Fallanalysen gewährleisten.

Ausgehend von den Prinzipien einer hermeneutischen Strukturrekonstruktion sind wir bei der Analyse unseres Datenmaterials von vornherein darum bemüht, unsere Fälle sequenzanalytisch aus einer zunächst zu entfaltenden Lesartenfülle heraus Schritt für Schritt so zu verdichten, dass die Fälle zum Schluss jeweils von der erschlossenen Struktur her als typische Fälle zu erkennen sind (Schröer 1997). Die dem komplexen Gegenstand angemessene Lesartenvielfalt sollte durch das multiperspektivische Team gewährleistet sein. Es stellte sich jedoch heraus, dass es gar nicht so einfach war, sich Interakt für Interakt in dieser Interpretenkonstellation auf gemeinsame Lesarten zu verständigen. Es bestand nämlich die Schwierigkeit, dass der Versuch einer kleinschrittigen sukzessiven Interpretation immer wieder dazu führte, dass sich die Interpreten zu weitschweifigen Exkursen veranlasst sahen, um die eigene Lesartenbildung zu plausibilisieren. Eine Zusammenführung der Lesarten, eine Konsensfindung erwies sich immer wieder als schwierig, weil die Orientierungen und Lebenswelten, auf die Bezug genommen wurde (indische Orientierungsperspektive, deutsche Orientierungsperspektive, Rahmenperspektive der Organisation im Verbund mit der Arbeitsperspektive an Bord), im Team wechselseitig zu wenig vertraut und anschlussfähig waren. Der andere war in seiner Lesartenbildung oftmals schlichtweg nicht nachvollziehbar, er musste dann weitschweifig ausholen, um einen Eindruck davon zu vermitteln, in welchem für uns relevanten Kontext seine Lesart einen Sinn ergibt. Dabei entfernte sich das

Gespräch immer weiter von den entscheidenden Textsegmenten, auf welche sich die eigentliche feinanalytische Lesartenbildung beziehen sollte. Meist mündete das als Lesartenbildung angesetzte Gespräch in einen offenen Dialog, in welchem relativ datentextabgehoben kulturelle Orientierungen und die Pragmatik alltäglicher untersuchungsrelevanter Lebenswelten verhandelt wurden. In diesen Dialogen erschlossen sich wechselseitig Lebenswelten und es entstand in der Gruppe so etwas wie ein wechselseitig anschlussfähig geteiltes Wissen.

Vor dem Hintergrund dieser methodischen Herausforderung haben wir darauf verzichtet, sofort sukzessiv eine Sequenzanalyse durchzuführen. Angeregt durch die Passagen, die es zu interpretieren galt, haben wir uns – nicht selten auch kontrovers – über diese Passagen unterhalten, uns dabei wechselseitig, aber nicht unter dem Zwang einer strengen Lesartenbildung stehend, unsere jeweiligen kulturorientierten oder organisationalen Perspektiven offengelegt und uns gegenseitig auf diese Weise die relevanten Welten eröffnet (Schröer et al. 2012).

Was die Erklärungen und die abschweifenden Erzählungen liefern, ist ein lebendiges Bild von der Arbeitsatmosphäre an Bord. Es werden relevante Gesichtspunkte auf der Ebene der Binnenperspektive der Beteiligten aufgeführt, die man aufgreifen und bei der Lesartenbildung weiter verfolgen kann. Es wird der Boden dafür geschaffen, dass man bei der feinanalytischen Arbeit am Text aus einer gemeinsamen, wechselseitig anschlussfähig gewordenen Mitspielkompetenz heraus kontrolliert miteinander weiter- und tiefergehende und vor allem strukturelle Lesarten bilden kann. Für unseren Untersuchungsgegenstand wird eine fein- und strukturanalytische Herangehensweise erst möglich durch die vom Datentext inspirierten Exkurse über die Arbeitsatmosphäre, über die Gepflogenheiten und Arbeitsbedingungen an Bord. Erst die so entstandenen situationsnahen Vorstellungen bereiten den Nährboden für eine genauere Betrachtung. Dann können die Lesarten aufgegriffen und am Text geprüft und am Text bislang nicht in den Blick geratene Alternativen entwickelt werden. So entstehen gegenstandsadäquate Vorstellungen von der strukturellen Verankerung von über den Text repräsentierten Perspektiven.

Die beiden Beispiele zeigen, dass und wie intrakulturell etablierte Verfahren der Datenerhebung und der -auswertung erhebliche Modifikationen erfahren müssen, um den fremdkulturellen Forschungsgegenstand adäquat erforschbar zu machen. Die Anpassungen können vorausschauend erfolgen, sie können sich aber auch aus der Untersuchung heraus ergeben. Bei der Suche nach entsprechenden Lösungen bestehen dann in der Regel auch Alternativen (vgl. hierzu Schröer 2002).

Die Beispiele machen aber auch deutlich, dass die intrakulturellen Ausgangsverfahren nicht einfach aufgegeben wurden. Die Modifikationen führten eben nicht zu einer völligen Abkehr. Im Gegenteil: Die Verfahrensprinzipien einer mitteleuropäisch etablierten qualitativen Sozialforschung blieben in beiden Fällen erhalten. Für die Interviewführung mit den indischen Flugbegleiter(inne)n ging es darum, unter fremdkulturellen Bedingungen Erzählungen von eigenerlebten Erfahrungen zu generieren, um so wirklichkeitsnahe Handlungsanalysen zu interkulturellen Verständigungsprozessen und entsprechenden Identitätsmodifikationen durchführen zu

können. Und für die protohermeneutische Auswertung dieser Daten ging es darum, ein Verfahren zur Bildung einer den Perspektivwechsel erlaubenden Mitspielkompetenz zu entwickeln, mit Hilfe dessen die für eine strukturanalytische Sequenzanalyse erforderliche extensive Lesartenbildung möglich wird. Es ging also sowohl in Bezug auf die Datenerhebung als auch auf die Datenauswertung darum, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, etablierte Prinzipien einer in Mitteleuropa ansässigen qualitativen Sozialforschung, die Strukturhermeneutik (Oevermann et al. 1979, Soeffner 1989, Hitzler et al. 1999), bei der Erforschung einer fremdkulturellen Perspektive weitgehend zu erhalten. Die Verfahrensausdifferenzierungen verfügen somit über ein Spielbein, mit dem das Standbein bis auf Weiteres in Anbetracht einer herausfordernden Fremdkulturalität gesichert wird. Und in dieser Standbein-Spielbein-Dynamik findet die Anverwandlungslogik methodisch ihren Ausdruck: Die von Matthes so vehement (wenn auch halbherzig) geforderte Anpassung der (qualitativen) Methoden als Ausdruck einer interkulturellen Kompetenz der Sozialwissenschaften dient der sensiblen Ausdifferenzierung der mitteleuropäischen Forschungsperspektive mit dem Ziel, sie tiefenscharf anschlussfähig zu machen.

6. Die interkulturelle Kompetenz des Sozialforschers – methodologisch verallgemeinert

Fassen wir abschließend die in der Auseinandersetzung mit dem Kulturvergleichskonzept von Joachim Matthes ermittelten Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz eines Sozialwissenschaftlers zusammen:

1. Bei der Analyse interkultureller Verständigungsprozesse steht der Sozialforscher vor der Aufgabe, einen ihm fremden kulturellen Kontext adäquat berücksichtigen zu müssen. Selbst in eine kulturspezifische Perspektive eingebunden, ist ihm allerdings eine vollgültige Übernahme fremdkultureller Perspektiven nicht möglich. Ihm bleibt 'lediglich' die Schaffung von Anschlussfähigkeit über eine perspektivgebundene Anverwandlung. Darüber sollte er sich zunächst im Klaren sein. Es stellt sich dann die Frage, unter Berücksichtigung welcher methodologischen Prinzipien der Sozialforscher einer subsumtionslogischen Anverwandlung entgehen und einen quasi-adäquaten Anschluss kreieren kann.
2. Ein perspektivgebundener Perspektivwechsel ist vor allem in interkulturellen Forschungskontexten nur über den Dialog mit den Protagonisten der fremden Kultur möglich. D.h.: Der Sozialforscher muss sich persönlich auf die von ihm Beforschten einlassen, mit ihnen ins Gespräch kommen und so sein thematisches und methodisches Vorwissen auf die Probe stellen, es Irritationen aussetzen. Zugleich ist er gehalten, sich von diesem Dialog reflektierend zu distanzieren. So ist es ihm möglich, in der Aufarbeitung der Irritationen gegenstandssensible Verfahren der Datenerhebung und -auswertung zu entwickeln und eine quasi-adäquate Mitspielkompetenz zu erwerben. Es kann ihm eine Ausdifferenzierung seiner Perspektive und damit bis auf Weiteres die tiefenscharfe Unterstellung von interkultureller Intersubjektivität gelingen.

3. Es ist evident, dass sich bei einem so weitgehend gegenstandssensitiv angelegten Ansatz der 'mechanische' Rückgriff auf methodische Standardverfahren verbietet. Diese haben lediglich einen heuristischen Status und sind geeignet, die Entwicklung adäquater Verfahren anzuregen.

Im Kern wird dem interkulturell arbeitenden Sozialforscher – darauf zielen die angeführten Kompetenzanforderungen ab – die Einnahme einer Haltung abverlangt: (a) Er soll sich personal und dialogisch auf sein interkulturelles Feld einlassen, (b) er soll bereit sein, sein Vorwissen aus dem Dialog heraus irritieren zu lassen, (c) er soll in der Lage sein, sich den Irritationen zugleich reflexiv zu stellen, und (d) er soll offen sein für neue methodische Arrangements und thematische Konzepte, mit denen sich die Irritationen auflösen und interkulturell belastbare Anschlüsse schaffen lassen.

Bleibt noch anzumerken, dass damit Kompetenzen angesprochen sind, über die eigentlich jeder qualitative Sozialforscher verfügen sollte – Kompetenzen, die in einer zunehmend methodisch standardisierten qualitativen Sozialforschung zu marginalisieren drohen. In der qualitativen Interkulturalitätsforschung sollte die methodologische Fundierung in einer dialogisch-reflexiven Grundhaltung aber auf keinem Fall aufgegeben werden: Die Gefahr, dass der Gegenstand dann subsumtionslogisch verrechnet und so verfehlt wird, ist hier viel zu groß. Darauf – so denke ich – hat Joachim Matthes immer wieder aufmerksam gemacht!

Methodologie und Methodik

Gute Forschung verlangt eine gute Theorie

Wolf-Dietrich Bukow

Wenn man wissenschaftliche Beiträge zu aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen prüft, so stellt man schnell fest, dass sie oft zu wenig fundiert sind oder kontextlos formuliert werden. Was sonst häufig folgenlos bleibt, ist in Fällen, wo es um wichtige aktuelle gesellschaftliche Themen geht, sehr folgenreich, schon weil sich hinter solchen Fragestellungen in der Regel gesellschaftliche Herausforderungen verbergen, die sich ihrerseits wiederum bestimmten Sichtweisen verdanken. Erst wenn man den Kontext der implizierten Herausforderungen und die damit verknüpften Sichtweisen und Einschätzungen mit in den Blick nimmt, kann man abklären, ob man richtig vorgeht, ob der Bezugsrahmen angemessen ist oder ob man nicht reduktionistischen Vorstellungen oder sozialen Mythen aufgesessen ist. Gute Forschung verlangt gerade in solchen Fällen eine gute Theorie – und ein komplexitätsangemessenes Wissen.

1. Um gute Forschung betreiben zu können, benötigt man ein fundiertes Wissen über die aktuelle gesellschaftliche Wirklichkeit

Wenn gute Forschung eine gute Theorie verlangt, eine Theorie, die den Kontext der Fragestellung mit in den Blick nimmt, dann wird man schnell skeptisch, wenn man die aktuellen Beiträge zur interkulturellen Forschung prüft. Ganz besonders plastisch wird das in der sog. Integrationsforschung, die fast ausschließlich von Aufträgen aus der Politik und neuerdings auch von einer unterdessen schon breit aufgestellten Integrationsindustrie lebt (Bukow & Behrens 2010). Wenn die interkulturelle Forschung mit ihren Arbeiten zur Integrationsthematik so nachhaltig in ein bestimmtes gesellschaftspolitisches Fahrwasser geraten ist und sich ihm bis heute nur schwer entziehen kann, so hat das mit einer übersteigerten Dienstbarkeit zu tun, die sie von Beginn dazu verleitet hat, sich mit Hilfe schon zu diesem Zeitpunkt überholter und längst problematisierter Theorien (Bukow & Llaryora 1998) – hier vor allem mit Ansätzen im Umfeld von Hartmut Esser (1983) – zu positionieren. Und nun fällt es ihr extrem schwer, jenes konzeptionelle Gerüst wieder abzustreifen und eine neue und ggf. adäquatere Position zu beziehen.[1] Es geht

1 Es ist spannend zu beobachten, wie schwer es kritische Ansätze haben, die sich z.B. mit Non-Integration befassen (Hess et al. 2009).

aber nicht nur darum, dass man hier zumeist einer Politik dienstbar ist, die von ganz engen nationalen Interessen geleitet wird, sondern auch darum, dass damit in die Wissenschaft Ansätze eindringen, die aus der Sicht von politisch weniger machtvoll präsentierten Interessen von Minderheiten oder Einwanderercommunities oft nicht nur fraglich, sondern sogar kontraproduktiv erscheinen. Vergleichbare Fälle trifft man nicht zufällig auch im Umfeld der Mobilitäts- und Diversitätsdebatte. Auch hier geht es oft um Auftragsforschung.[2]

In diesem Machtspiel um das richtige Gesellschaftsverständnis lassen sich vor allem zwei Positionen erkennen: In den vorherrschenden Debatten geht es nach wie vor um die Durchsetzung einer neo-restaurativen gesellschaftlichen Machtposition (Vertovec & Wessendorf 2010), die man vereinfacht als traditionell-national bezeichnen kann (Bukow 2010). Das diese Position tragende Gesellschaftsverständnis steht – vereinfacht formuliert – im radikalen Gegensatz zu einem zivilgesellschaftlichen, das man analog als "Gesellschaft der Vielen" oder als Gesellschaft für alle bezeichnen kann (Bukow 2012b, 30ff.).

a. Es geht um verschiedene Wirklichkeitsformate: Wer sich auf ein traditionell-nationales Konzept bezieht, für den geht es um die Vorstellung einer Gesellschaft, die sich im Kern durch die Einheitlichkeit von Kultur, Religion, Sprache, Herkunft, Werten und lokalen Traditionen definiert, also um das überkommene Projekt einer Nationalgesellschaft[3]. Wer hingegen von Zivilgesellschaft spricht und hier "eine Gesellschaft der Vielen" (Virno 2005, 13f., Sezgin et al. 2011, 10f.) vor Augen hat, der bezieht sich auf die Erfahrungswirklichkeit einer "globalisierten Stadtgesellschaft im Zeitalter der Postmoderne".
b. Beide Sichtweisen sind miteinander gesellschaftsgeschichtlich und politisch verknüpft. In welche Richtung man geht, ist auch eine Frage des Selbstverständnisses, nämlich ob man dem nach wie vor aktuellen Machtdiskurs und seinen Ansprüchen, überlieferten Deutungsmustern, sozialen Mythen (Bukow 2010) usw. folgt, oder ob man sich an dem orientiert, was nach hundert Jahren wissenschaftlicher Forschung erfahrungswissenschaftlich wohlfundiert als Gesellschaft auszumachen ist (Beck-Germsheim 2004).

Eine gute Theorie hat danach, wenn sie den Kontext mit berücksichtigt, letzten Endes als sozial- bzw. gesellschaftswissenschaftlich fundierte Konzeption nur eine Option, nämlich die, sich auf die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung zu beziehen.

Eine solche Konzeption zu berücksichtigen und sie dann auch noch durchzuhalten, das ist gar nicht so einfach. Dem stehen neben vielerlei vor-professionellen Hindernissen[4] zwei wohletablierte Axiome im Wege:

2 Das jüngste Beispiel dazu ist die eine umfangreiche Studie, die im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren über die Lebenswelten junger Muslime in Deutschland erstellt wurde (Frindte 2012).
3 Jürgen Habermas (1998) sprach von dem unvollendeten Projekt der Moderne.
4 Oft wird zumal in der pädagogisch orientierten Forschung die Gesellschaft intuitiv strukturiert und pädagogische Konzepte werden entwickelt, als ob es sich bei der Gesellschaft bloß um eine etwas zu groß geratene Familie handele, der es leider an Gemeinschaftssinn, Geschlossenheit und Übersichtlichkeit mangele. Es fehlt oft an außerfamilialer Sozialisationserfahrung und expliziten Kenntnissen über die Arbeit formaler Systeme.

a. Erstens: Nationale Grenzen sind gesellschaftlich konstitutiv: Diese Sicht verdankt sich einem methodologischen Nationalismus (Beck & Willms 2001), der vor allem in der Migrations- und Minderheitenforschung genauso wie in der interkulturellen Forschung unreflektiert als leitender Begriffs- und Forschungshorizont verwendet wird (Pries 2010, 19). Der methodologische Nationalismus ist aber nicht nur für unangemessene Basisentscheidungen verantwortlich, sondern zugleich auch der Wegbereiter für die zunehmend kritisierte Verwendung von Kultur- und Modernitätstheorien, die miteinander verschmolzen ihrerseits zur Grundlage des Kulturrassismus wurden (Bukow & Llaryora 1998).
b. Zweitens: Die Gesellschaft wird maßgeblich durch ein alles überwölbendes kulturelles Grundraster gerahmt. Diese Sichtweise basiert auf einem kulturanthropologischen Reduktionismus: Praktisch wird damit unterstellt, "wer ein Kopftuch trägt, der ist noch nicht im modernen Deutschland angekommen" oder "wer gläubig ist, der muss auch ein Fundamentalist sein", aber auch, "wer als Kind ein Feuerzeug entwendet, der wird später zu einem Kriminellen".[5] Spätestens seit Georg Simmels Kritik an der Generalisierung etwa des Gemeinschaftsbegriffs wissen wir, dass in gesellschaftlichen Situationen je nachdem ganz unterschiedliche Relevanzstrukturen und damit verschiedene Praktiken, Wissenssegmente und Identitäten wichtig sind. Seit Erving Goffmans Arbeiten über die Heterogenität von Situationen (Goffman 2008), der kulturanthropologischen Debatte über kulturelle Hybridität[6] und den diskurstheoretischen Überlegungen zur Heterotrophie (Foucault 2005a) wissen wir, dass die Unterschiedlichkeit von Situationen die Regel ist.

Das Ärgerliche ist, dass ausgerechnet dort, wo es ganz entschieden auf eine erfahrungswissenschaftliche Perspektive ankommt, wo es beispielsweise um die Mobilität und Vielfalt in der modernen Stadtgesellschaft geht, diese beiden Axiome immer noch so gut wie selbstverständlich gelten.

2. Angesichts des schnellen globalen Wandels muss unser Wissen über die Gesellschaft nachhaltig aktualisiert werden

Gesellschaften stellen so etwas wie eine größte gemeinsam praktizierte Schnittmenge von lokal verankerten, global ausgerichteten und interaktiv vernetzten Systemen dar. Die Globalisierung wirkt über die neuen Medien und Mobilitätsformen sowie die neuen Märkte dynamisierend auf den Alltag der Stadtgesellschaften. Man kann derartige Globalisierungseffekte fast wie einen Fußabdruck globalgesellschaftlicher Wirklichkeit überall im urbanen Alltag wahrnehmen. Dies gilt zunächst für die alltäglichen "informellen" Lebensgewohnheiten. Systematisch betrachtet lassen sich jenseits des "informellen" Alltags idealtypisch betrachtet drei Kontexte festmachen:

5 Die Logik dieses kulturanthorpologischen Reduktionismus findet sich auch in den von der Labeling- und der Stigmatheorie beschrieben Abläufen.
6 Erstmals im deutschsprachigen Raum vorgestellt von Bronfen, Marius und Steffen (Bronfen et al. 1997).

a. Die Bevölkerung wird vielfältiger; es entwickeln sich immer unterschiedlichere Lebensstile und zunehmend heterogene, ja hybride Selbstbeschreibungen. Manche Forscher sprechen schon von "Supervielfalt" (Vertovec 2011). Diese Ausdifferenzierung der Lebenswelt evoziert neue Kommunikationsstrukturen (Cluster) und Diskursgemeinschaften (Milieus).
b. Freilich setzt dies arbeits- und anpassungsfähige und zunehmend formalisierte Strukturen voraus – Strukturen, die "ohne Ansehen der Person"[7] die zentralen Komponenten für eine gesellschaftlich ertragreiche Existenz sichern. Dies sind Arbeiten, Wohnen, Bildung, Öffentlichkeit, Mobilität, Kommunikation, Kultur, Gesundheit und Infrastruktur.
c. Von hier ist es oft nur ein kleiner Schritt zu einem lokalen Engagement, zu lokalen Publikationen, zu Internetforen, sozialen Netzwerken und Second Life[8] und zur Zivilgesellschaft (Bukow & Preissing 2010).

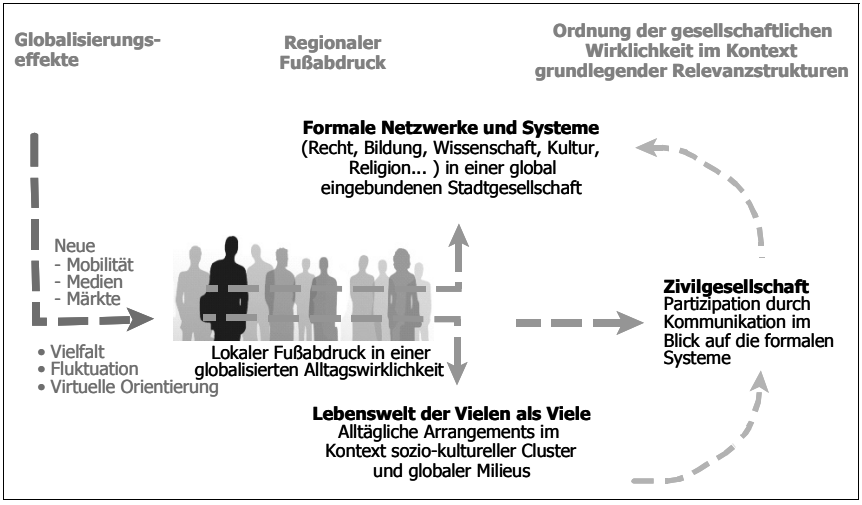


Abbildung 1: Urban City als metropolitane Stadtgesellschaft
Quelle: Bukow 2011a, 237f.; 2011c, 110ff.

Wir haben es in den modernen Stadtgesellschaften (vgl. Abb. 1) demnach mit drei Bereichen von gesellschaftlicher Wirklichkeit zu tun, deren ganze Brisanz erst deutlich wird, wenn man sich Stadtregionen wie die Rhein-Main-Region (5.5 Millionen Einwohner), den Rhein-Ruhr-Raum (11.7 Millionen Einwohner) oder Lagos (16 Millionen Einwohner) bzw. Mexiko City (21 Millionen Einwohner) anschaut, um nur einige Beispiele zu nennen. Zugleich macht dieser Hinweis noch einmal deutlich, dass die Stadtgesellschaften heute zur entscheidenden Bezugsgröße für gesellschaftliches Zusammenleben avanciert sind.

7 Diese Formulierung hat Max Weber (1988, 488) schon vor 100 Jahren geprägt, um moderne bürokratische Institutionen zu kennzeichnen.
8 Das seit 2003 verfügbare System hatte im Januar 2012 rund 28 Millionen registrierte Benutzerkonten. Rund um die Uhr sind gleichzeitig 5.000 bis 60.000 Nutzer eingeloggt.

3. Eine nachhaltige Aktualisierung des Wissens fällt in der Theorie sehr viel schwerer als in der Alltagspraxis

Die Globalisierung hat zu einem erheblichen gesellschaftlichen Wandel geführt, der auch zu einem Perspektivenwechsel im Blick auf Migration zwingt. Wie die praktischen Erfahrungen belegen, haben sich die Gesellschaften in den letzten 40 Jahren massiv global gewandelt, einander strukturell angenähert und zu immer wieder veränderten Arrangements im Alltagsleben genötigt. An nichts kann man diesen massiven gesellschaftlichen Wandel so gut ablesen wie an dem durch die Globalisierung erzeugten zunehmenden, alltagspraktisch längst selbstverständlichen Umgang mit zunehmender Mobilität und Vielfalt. Allein deren Effekte haben den urbanen Alltag in einem bislang unbekannten Maß verändert und gesellschaftliche Prozesse in den Vordergrund gerückt, die man vorher entweder ganz ignoriert oder doch unterschätzt bzw. auch einfach falsch eingeschätzt hat. Diese praktischen Erfahrungen führen jedoch nicht zwangsläufig zu einer neuen theoretischen Einsicht (Saunders 2011, 10). Der Weg von der Erfahrungspraxis über ein Erfahrungswissen bis zu theoretischen Einsichten über den Alltag ist jedoch weit.

Wenn man den Blick auf den politischen bzw. öffentlichen Umgang mit Einwanderung und mit Minderheiten richtet, so wird schnell erkennbar, dass das gesellschaftliche Bewusstsein mit seinen Gesellschaftsbildern weit hinter den praktischen Erfahrungen herhinkt (Vertovec & Wessendorf 2009). Auf der gesellschaftlichen Deutungsebene, wie sie in der Öffentlichkeit und in der Politik präsentiert wird, hat man jene Entwicklungen erst verdrängt, dann unterschätzt und schließlich unter Abweichung "abgebucht". Das hat nicht nur den unschätzbaren Vorteil, dass man die eigene Sicht der Dinge ohne Wenn und Aber beibehalten kann, sondern schafft auch politischen Spielraum. Abweichungen kann man sanktionieren, Ordnungsmaßnahmen unterwerfen usw. Andernfalls müsste man sich nämlich selbst auf die neue Realität einstellen. Für Deutschland bedeutet das, dass man über Jahrzehnte hinweg ein deutlich national geprägtes Gesellschaftsverständnis weiter pflegen konnte und zugleich den Spielraum für Konzepte, Handlungsstrategien und Definitionen gewonnen hat, die im Blick auf Mobilität und Vielfalt drei Optionen zulassen, nämlich entweder "sie sollen sich unsichtbar machen" (Assimilation) oder "sie sollen sich zumindest unten einordnen" oder andernfalls das Land wieder verlassen (Segregation bzw. Exklusion).

In den letzten Jahren hat hier freilich ein erstes Umdenken begonnen, was man daran ablesen kann, dass man sich jetzt allmählich als Ein- und Auswanderungsland sieht, sich zunehmend eigener Erfahrungen mit erfolgreicher Einwanderung zu vergewissern beginnt und neuerdings auch erfolgreiche internationale Erfahrungen mit einzubeziehen versucht[9]. Inzwischen scheint sich ein Perspektivenwechsel anzudeuten. Ganz langsam setzt sich die Einsicht durch, dass Stadtgesellschaften überhaupt nur entstanden sind, weil man Formen des Zusammenlebens brauchte, die Mobilität und Vielfalt als gesellschaftliche Grundlage akzeptieren.

9 In Deutschland wurde zunächst lediglich von Zuwanderung sowie auf die Mehrheitsgesellschaft bezogen von Integration gesprochen.

Und man beginnt aus den klassischen Einwanderungsländern zu lernen, dass Einwanderung eine enorme gesellschaftliche Dynamik freizusetzen vermag und als eine wichtige Ressource für die gesellschaftliche Entwicklung zu betrachten ist.[10]

Ein Perspektivenwechsel ist überfällig, weil Mobilität und Vielfalt längst auch die alteingesessene Bevölkerung erfasst haben. Reisen, Austauschprogramme usw. sind längst zum Normalfall geworden. Hybride Wirklichkeiten durchziehen längst selbst die konservativsten Familien. In vielen EU-Ländern hat schon seit einigen Jahren ein Nachdenken nicht nur über die Einwanderung, sondern vor allem auch über die Effekte von Mobilität und Vielfalt begonnen und sich bereits in verschiedenen Richtlinien, beispielsweise der Antidiskriminierungsrichtlinie, niedergeschlagen. All das beschleunigt einen Perspektivenwechsel und verringert die Gefahr, in alte Denkmuster zurückzufallen.[11] Allerdings sind angesichts der jüngsten Einwanderung aus Südosteuropa die überkommenen mobilitäts- und diversitätsfeindlichen Reflexe schnell wieder zur Hand. Es genügt die Vermutung, dass es sich um Roma (Bogdahl 2011, 482) handeln könnte und schon rasten die alten Deutungsmuster mit ihren Rassismen wieder ein (Bukow & Jonuz 2013).

4. Für eine gute interkulturelle Forschung sind fundierte Kenntnisse über zentrale globalgesellschaftliche Prozesse wichtig

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Axiomen methodologischer Nationalismus und kulturanthropologischer Reduktionismus, die Hinwendung zur postmodernen Gesellschaft und ein erfahrungsorientiertes Wissen über urban cities sind wichtige Meilensteine. Aber für die interkulturelle Forschung sind vor allem fundierte Kenntnisse über gesellschaftliche Mobilität und sozio-kulturelle Vielfalt[12] und deren Effekte ein weiterer Schritt in die richtige Richtung.

4.1 Zur Dekonstruktion der Migrations- und Diversitätsregime

Zunächst geht es erst einmal um die Rekonstruktion von gesellschaftlicher Mobilität und sozio-kultureller Vielfalt. Was dazu bislang nicht nur in politischen Stellungnahmen, sondern oft auch wissenschaftlichen Expertisen zu Migration, Integration und Vielfalt gesagt wurde, hat nach wie vor große Anziehungskraft, diese aber nicht im Sinn einer überzeugenden Analyse von dem, was vorliegt, sondern im Sinn einer Deduktion. Die Stellungnahmen und Expertisen sind keine Analysen *über* Mobilität usw., sondern stellen politische Definitions- und Steuerungsinstrumente im Rahmen der Auseinandersetzung mit Mobilitätsprozessen usw., die dekonstruiert werden müssen und deren politische Botschaft analysiert werden muss. Denn selbst wenn sie anachronistisch ausgerichtet sein mögen, sind sie ja keineswegs wirkungslos, wenn sie bestimmte Sachverhalte vernebeln, in ein fal-

10 Vgl. die Beiträge in Yildiz (2009).
11 Vgl. insbesondere die EU-Publikation *The Common Basic Principles on Roma Inclusion* vom 24.4.2009, European Commission Roma portal.
12 Mobilität und Vielfalt sind ineinander verschränkte Prozesse und im Grund das Ergebnis der Entwicklung neuer Technologien und Märkte.

sches Licht rücken und Handlungen nahelegen, die extrem problematisch sind. Insoweit können sie als regime bezeichnet werden.

Der Begriff regime hat sich in kritischer Version vor allem in der Debatte über Grenzen eingebürgert und meint die Gesamtheit aller institutionellen, administrativen, legislativen und technischen Maßnahmen und Einrichtungen zur Grenzsicherung und -kontrolle. Die Grenzsicherung und Grenzkontrolle dienen letztlich nur dazu, ein bestimmtes Gesellschaftskonzept und damit eine bestimmt Gesellschaftsstruktur politisch-administrativ aus eher gesellschaftspolitischen (Standortnationalismus) und/oder ökonomischen Gründen (Profitmaximierung) zu gegenüber jedem globalgesellschaftlichen Wandel zu schützen (Römhild 2006).

Die Einbeziehung dieser Migrations- und Diversitätsregime ist als Teil des Problemzusammenhanges von entscheidender Bedeutung. Ihr Gegenstand sind ausgewählte Mobilitätsformate und bestimmte Versionen sozio-kultureller Vielfalt. Tatsächlich bewirken sie, dass seit langem bestehende Mobilitätsformate einfach überformt, mitunter sogar neue Mobilitätsformate definiert werden.

a. Oft wird Mobilität durch Anwerbung verstärkt, indem ökonomische Vorteile versprochen werden. Auch hier werden traditionelle Formen der Mobilität (z.B. der Aus- bzw. Einwanderer) gezielt überformt, verzeitlicht und von ökonomischen Erwartungen abhängig gemacht ("Gastarbeiter").
b. Schon immer wird Mobilität durch politische, ökonomische, religiöse, soziale und heute auch ökologische Vorgänge ausgelöst. So gibt es seit je entsprechende Mobilitätsformate (z.B. den Flüchtling), die sogar eigentlich mit bestimmten Rechten ausgestattet sind (Asylrecht). Aktuelle politische Maßnahmen überschreiben diese Formate und machen aus dem Flüchtling den Asylanten oder Geduldeten mit einem speziellen, stets befristeten Aufenthaltsrecht. So entsteht ein neues Format.

Die Auswirkungen der beiden Regime sind vielfältig. Dazu zwei Hinweise:

a. Bei dem Versuch, diese Einwanderergruppe zur Rückkehr zu bewegen, hat man sie zunächst zu ethnisch "Fremden" stilisiert (Ethnisierung) und – als Rückkehrhilfen nichts brachten – mit national-kulturell aufgeladenen Integrationsmaßnahmen konfrontiert, um sie entweder zu deutschen "Kulturträgern" zu bekehren oder doch noch zur Rückkehr zu bewegen.
b. Die Kompetenzen, die solche mobilen Menschen entwickeln, werden in den meisten Fällen abgewertet oder ignoriert. Besonders extrem ist das gegenwärtig bei Roma zu beobachten.

> "Mehrsprachig ist etwa die junge Roma-Frau ...: Sie wird in Mazedonien geboren, geht in Serbien zur Schule, landet in Wien, lernt dort in einem Integrationskurs dank der türkischen Nachbarin zuerst Türkisch und dann Deutsch und kommt heute mit sieben Sprachen zurecht ..."[13]

13 Tim Nehitov, Bericht von der Linguistik-Tagung in Mannheim (*Süddeutsche Zeitung* vom 16.3.2012).

Bei den Beispielen kann man von wirkungsvollen und durchaus folgenreichen Regimen sprechen, die allerdings das Zusammenleben eher gefährden als fördern: Das Migrationsregime soll "unerwünschte" grenzüberschreitende Mobilität unterbinden. Das Diversitätsregime soll analog "unerwünschte" Vielfalt identifizieren (wozu eine Art Farbenlehre verwendet und gruppenspezifisch zugeschrieben wird). Die sich wechselseitig stützenden Regime sollen eine ausreichende Plausibilität hervorrufen.

Sobald Mobilität und Vielfalt gesellschaftlich geordnet werden ...			
Soziale Prozesse	Ordnungsdiskurs	Dispositiv	Folgen
Mobilität in unterschiedlichen sozialen Formaten*	Migrationsregime -> Die Formate werden mit Hilfe juristischer Konstruktionen überlagert bzw. adaptiert**	Standortnationalismus und Nationalstaatslogik -> Man spricht vom Ausländer, unterstellt Mono-Kulturalität ...	Integrationsindustrie -> Sie soll eine zweite Sozialisation leisten ("Ankommen in Deutschland").
Vielfalt in unterschiedlichen Bereichen des Alltags***	Diversitätsregime -> Die Vielfalt wird klassifiziert und bewertet.	"Farbenlehre"**** -> Man sortiert nach kultur-rassistischen Kriterien, nach weiß (privilegiert) – nicht-weiß (diskriminiert) ...	Diversitätsmanagement -> Durch interkulturelle Dialoge usw. soll Verständnis für nützliche Vielfalt erzeugt werden.

* Unter sozialen Formaten werden aufgabenspezifische, wohldefinierte Handlungsschemata sozialer Interaktion ("Drehbücher des Alltags", "script") verstanden.

** Ein typisches Beispiel ist der Einsatz des überhaupt erst seit 100 Jahren relevanten Staatsangehörigkeitsrechtes.

*** Im Umfeld von Alltagsgewohnheiten, Sprache, Glaube, Sozio-Kulturellem, Gender, Disability, Milieu und sozialer Schicht, Alter u.a.m. verstanden.

**** Selbst innerhalb Europas fällt die Farbenskala unterschiedlich aus. Am Ende der Skala herrscht jedoch überall Übereinstimmung.

Tabelle 1: Migrations- und Diversitätsregime

Die Mobilität (vgl. Tab. 1) wird dem Mobilitätsregime und die Vielfalt dem Diversitätsregime unterworfen. Es ist gewissermaßen ein kombinierter Ansatz, bei dem beide gemeinsam – wie oben kurz illustriert – darauf abzielen, die Spreu vom Weizen zu trennen, also die Aussonderung von "Ungewolltem" zu plausibilisieren: Soziale und regionale Mobilität werden nur dosiert zugelassen – dann, wenn der Status quo des Nationalstaats mit seiner inneren Struktur nicht tangiert ist. Dieser kombinierte Ansatz musste allerdings in den letzten Jahren zum Beispiel wegen des Schengen-Abkommens schrittweise auf die Ebene der Europäischen Union angehoben und entsprechend umgebaut werden.

4.2 Zur Rekonstruktion aktueller Mobiliätsformate[14]

Die urbane Gesellschaft ist seit je durch und durch von Mobilität geprägt. Die europäische Stadt "ist" Mobilität ("Berlin ist Mobilität", Raiser 2011) und die Stadtbevölkerung hat seit langem entsprechende Kompetenzen entwickelt (Bukow 2010, Römhild 2011). Das bedeutet, dass Mobilität der Normalfall ist und totale Sesshaftigkeit und totale Mobilität zwei Extreme darstellen. Der Ausgangspunkt für eine angemessene Rekonstruktion der Mobilität ist also die Erkenntnis, dass Mobilität ein Kontinuum darstellt, das auf der einen Seite durch extreme Sesshaftigkeit (Monolokalität) und auf der anderen Seite durch eine radikal nomadische Lebensweise begrenzt wird.

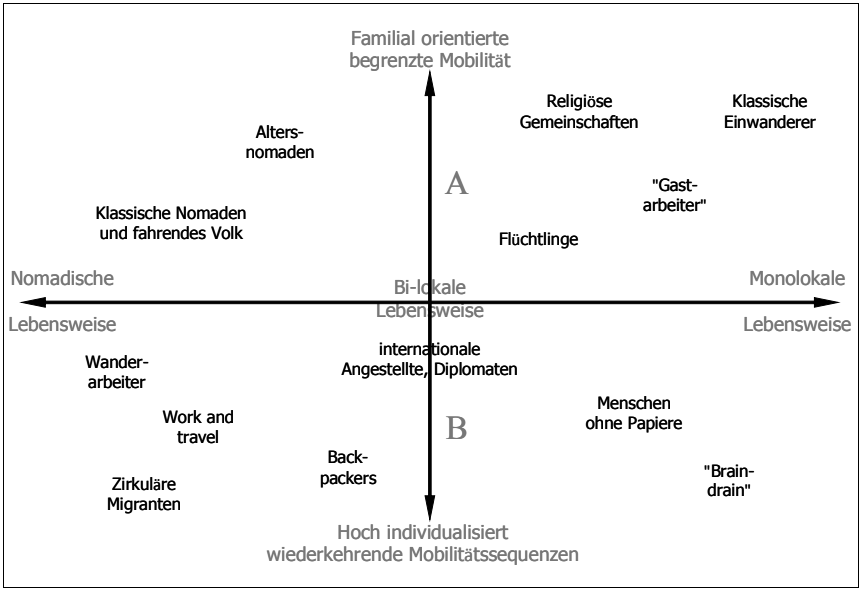


Abbildung 2: Mobilitätsformate

Mobilität variiert vor allem hinsichtlich zweier Kriterien (vgl. Abb. 2):

a. Der Grad der Mobilität besagt, ob Mobilität mehr in Richtung Sesshaftigkeit bzw. genauer Monolokalität oder Nomadentum bzw. genauer Dauermobilität zielt. Damit ist klar, dass Sesshaftigkeit einerseits und nomadische Lebensweisen andererseits zwei untypische Extreme, Fluchtpunkte menschlicher Existenzweise darstellen (Schroer 2006, 123).
b. Der Grad der Individualisierung hebt darauf ab, ob Mobilität von einer Familie oder gar einer ganzen Gruppe getragen wird, die eher ausgetretenen Pfaden folgt, oder ob es um einen Einzelnen geht, der völlig auf sich gestellt mobil wird.

14 Vgl. dazu Bukow (2012a, 2011b).

Holzschnittartig betrachtet ergeben sich auf den ersten Blick zwei deutlich unterschiedliche Mobilitätsversionen, die man im Großen und Ganzen zwei Feldern zuordnen kann:

A Begrenzte Mobilität (beschränkt sich im Kern auf eine Mobilitätsserie und führt schließlich zu einer neuen, eher stabilen Situation).

B Individualisierte, immer wieder fortgesetzte Mobilität (wird immer wieder, in immer neuen Phasen angestrebt).

Sicherlich ist diese Zuordnung sehr grob und erfasst keineswegs alle Mobilitätsformate. Einige Typen sind weit verbreitet und längst zu festen sozialen Formaten geronnen. Andere erfassen eher einen ersten Trend und es bleibt abzuwarten, ob sich daraus ein Format verfestigt.[15]

Schauen wir uns zunächst die familial orientierte, auf ein oder zwei Lebensabschnitte begrenzte, also phasenweise Mobilität an:

1. Es gibt zunächst den Extremfall einer annähernden Null-Mobilität. Zu denken ist dabei an den seltenen Fall einer *generationenübergreifenden Standorttreue*, die noch am ehesten für die ländliche Familie vom späten Mittelalter bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts und später für Industriellenfamilien typisch gewesen sein mag.
2. Die *klassische Aus- bzw. Einwanderung* ist gar nicht weit davon entfernt. Man wandert seit je aus bzw. ein, besonders seit dem massiven Bevölkerungswachstum im 19. Jahrhundert. Menschen verlassen Irland, Schottland, Italien, Deutschland usw., um in den USA oder in Kanada eine neue Existenz aufzubauen, oder sie ziehen aus Kongresspolen und Ruthenien ins Ruhrgebiet, um dort Arbeit zu finden. Diese klassische Einwanderung gibt es noch immer. Das Ziel ist hundert Jahre später noch immer das gleiche, nämlich sesshaft zu werden und erfolgreich zu sein.[16]
3. Die klassische Einwanderung geht heute zunehmend in eine *phasenweise Mobilität* über. Oft lebt man gleichzeitig an verschiedenen Standorten (*bi-lokal*) oder wechselt den Wohnsitz gelegentlich. Zu denken ist etwa an eine innerhalb weniger Generationen auftretende phasenweise Mobilität, etwa wenn die erste Generation nach Deutschland eingewandert ist und der Sohn mit seiner Band erst nach Istanbul und später nach New York geht.
4. Und nach wie vor gibt es den *Nomaden.* Nomaden leben bis heute in manchen afrikanischen und asiatischen Ländern und in Australien. In diesen klassischen Fällen handelt es sich um eine überkommene und ursprünglich sogar vorherrschende Lebensweise. Die *neuen Nomaden* sind in der Regel durch Kriege politisch erzeugt (*displaced person)*, z. B. die "Dauer-Flüchtlinge" aus Palästina oder Somalia usw.

15 Zu den folgenden Formaten werden keine Belege angeführt. Die Literatur dazu ist uferlos und meist begrifflich ungenau.

16 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, wenn Einwanderer wie Politiker die "Gastarbeiterphase" für vorübergehend halten – nur meinen beide Seiten damit offensichtlich etwas Entgegengesetztes.

Bei diesen Formaten handelt es sich um eher traditionelle, nämlich mehr oder weniger "träge", "behäbige" und vor allem familial- bzw. gruppengebundene Formen von Mobilität. Seit der letzten Globalisierungswelle kann man zunehmend hoch individualisierte und zugleich sequenziell geprägte Mobilitätsformate beobachten. Das Ziel besteht nicht mehr darin, irgendwo dauerhafte Bindung aufzubauen, sondern nur noch, irgendwie als Single zu überleben.

5. *Mobilität in kleineren Sequenzen*: Eine junge Frau ist als Au-pair aus Polen nach Deutschland gekommen, hat dann in Paris ein Studium aufgenommen und arbeitet heute als Kinderfrau in New York. Eine weitere Variante wären die Werkstudenten (work and travel).
6. *Mobilität in größeren Sequenzen*: Hier könnte man den italienischen Cafébesitzer anführen, der im Sommer in Stuttgart seinen Betrieb führt, in Rom aber in seiner eigenen Wohnung überwintert. Hierzu gehören aber auch die Kinder bzw. Enkel der "Generation Gastarbeiter", die sich in der Türkei oder in den USA umschauen (brain drain).
7. Bei der *Saison-* bzw. *Wanderarbeit* dagegen scheint es sich auf den ersten Blick um ein Format zu handeln, dessen Bedeutung schwindet. Jedoch hat es sich nur globalisiert und sogar immens an Bedeutung gewonnen. Deshalb spricht man heute eher von *internationaler Zeit- oder Leiharbeit*[17]. In Europa ist die internationale Zeitarbeit vor allem im Baugewerbe und im Dienstleistungssektor (Pflege) verbreitet. In Russland und in Ländern wie der Türkei und in den Emiraten findet sie sich in nahezu allen Sparten. Im verarbeitenden Gewerbe in China und in der Minenindustrie in Ländern wie Südafrika und Angola werden die Menschen genauso auf Zeit angeworben. Das Grundformat bleibt selbst bei in Kanada oder in Australien angeworbenen Minenarbeitern (fly-in) erkennbar.
8. Massiv an Bedeutung hat die *zirkuläre Mobilität* gewonnen. Vertraut ist sie schon länger aus dem mittelamerikanischen Raum, wo einzelne Familienmitglieder immer mal wieder auf Arbeitssuche in die USA gehen. Auch in der EU wird zirkuläre Mobilität zunehmend üblich. Zu denken ist hier allerdings eher an Flüchtlinge oder Arbeitsmigranten aus Nordafrika bzw. Osteuropa, die mitunter mehrfach einzureisen versuchen. Die Folgen sind, dass Familienangehörige und zumal Kinder allein zurückbleiben und sich Familien irgendwann auflösen, womit das Gegenteil dessen eintritt, was ursprünglich beabsichtigt war.
9. Auch unter den neuen Nomaden gibt es zwei hoch individualisierte Versionen: die *Alters-* und die *Armutsnomaden*. Die Altersnomaden reisen wohlausgestattet und gut in die global-gesellschaftlichen Systeme eingebunden im Wohnmobil. Etwa als *Rentner-Nomaden* suchen sie u.a. aus romantischen Gründen eine mobile Lebensweise (go west). Die Armutsnomaden sind in jeder Weise das negativ-reziproke Spiegelbild dazu. Etwa als *papierlose Nomaden* sind sie globale Nichtsesshafte, die am unteren Rande der westlichen Gesellschaften dahinvegetieren.

17 Hier ist nicht der Zeitarbeiter gemeint, der von Agenturen an Firmen unter bestimmten Bedingungen und rechtlich einigermaßen abgesichert ausgeliehen wird.

Deutlich wird jedenfalls jetzt schon, dass die Mobilität zunehmend intensiver wird, die Formate mehr und mehr in neuartige post-nationale[18] Lebensformen übergehen und im gleichen Maß standortbezogene Faktoren an Relevanz verlieren.

4.3 Zur Rekonstruktion wichtiger Formen von Vielfalt[19]

Ähnlich wie Mobilität scheint auch Vielfalt historisch wie auch global der Normalfall zu sein. Aber während Mobilität als Bewegung in Relation zu einem Standort und damit unmittelbar beobachtbar und einschätzbar ist, ergibt sich Vielfalt aus einer kognitiven Operation, in der eine Relation zwischen selbstverständlich geltender und hier und jetzt nicht geltender Vielfalt eigens definiert und damit – wie alle kognitiven Operationen – erst post definitionem beobachtbar wird.

Die Operation soll einer bestimmten Version von Vielfalt als Variation von Vielfalt Geltung *verschaffen*, was freilich auch bedeutet, dass die Operation Geltung *entziehen* kann.

Die Frage ist, wie funktioniert "Geltung zu verschaffen" oder "Geltung zu entziehen"? Dazu muss man sich die "Operationsverfahren" genauer anschauen. Idealtypisch betrachtet sind drei verschiedene Verfahren erkennbar, wobei die ersten beiden jeweils in zwei Varianten vorliegen.

a. Ein Operationsverfahren basiert auf einer zeitüberspannenden, weiträumigen Zurechnungspraxis. Entweder wird etwas für relevant erklärt (inkludiert), was vorher als nicht relevant verdrängt, tabuisiert oder sogar verfolgt wurde; oder es wird umgekehrt etwas für irrelevant, für nicht zulässig oder für verboten erklärt (exkludiert), was bislang zur Hand war. Verhaltensspielräume, Deutungspotenziale oder Lebensstile usw. werden also einmal akzeptiert oder legalisiert und einmal tabuisiert bzw. ausgeschlossen und verboten. Für die erste Variante ist der veränderte Umgang mit sexuellen Praktiken, für die zweite mit manchen religiösen Praktiken typisch.
b. Eine weiteres Operationsverfahren basiert auf einer situativen Zurechnungspraxis, läuft aber insofern ähnlich ab, als auch in diesem Fall etwas nur erneut gewürdigt wird, was im Prinzip schon zuhanden ist. Was bislang nur in der Situation A galt, wird in einen neuen Horizont gerückt und erweitert (adaptiert) damit das, was in der Situation B gilt. So werden beispielsweise neu aufgekommene Lebensgewohnheiten oder auch nur ein neues Accessoire im Interesse erweiterter Freiheitsspielräume Mode. Umgekehrt kommt es aber auch häufig vor, dass etwas, was bislang als etwas Besonderes betrachtet wurde, zur Gewohnheit wird (veralltäglicht).
c. Während bei diesen beiden Verfahren nur Relevanzstrukturen verschoben werden, die Summe möglicher Verhaltensweisen, Deutungsweisen usw. jedoch gleich bleibt, gibt es aber heute zunehmend den Fall, wo etwas neu gemischt

18 In der Literatur wird häufig von *transnationaler* Migration gesprochen. Diese Begriffsbildung ist aber missverständlich, weil sie häufig nur bi- oder multi-nationale Lebensformen umfasst.
19 Im Folgenden beziehe ich mich auf Bukow (2011c, 111ff.).

wird und damit das, was bislang gewohnt war, überschreitet (transzendiert). In der aktuellen Diskussion über die Postmoderne wird immer wieder auf solche hybride Phänomene hervorbringende Entwicklungen verwiesen, beispielsweise auf das Entstehen von Mischkulturen, Mischsprachen oder neuen Kunstrichtungen.

Wenn man von Vielfalt spricht, geht es in der Regel darum, aus der Fülle "zuhandener" Möglichkeiten bislang nicht übliche, nicht vertraute oder nicht akzeptierte Handlungs- und Deutungsweisen auszuwählen und als weitere Handlungs- und Deutungsweisen entweder gezielt einzubeziehen oder gezielt auszugrenzen. Damit werden nur bestehende Grenzen variiert. Wenn jedoch heute durch kreative Vermischung zunehmend Grenzen transzendiert werden, kann man von einer tatsächlichen Vermehrung von Möglichkeiten, von der Bereitstellung neuer Optionen sprechen. Es liegt auf der Hand, diese Entwicklung als Alternative bzw. als heterotropisch erzeugte Subversion zu interpretieren und als Gegenreaktion auf den Hegemonieanspruch des Diversitätsregimes zu deuten, das ja im Grunde nur den Status quo verwaltet.

Ganz offensichtlich sind die Städte zunehmend von dieser "Vielfalt" geprägt, von einer bereits empirisch gesehen vorfindbaren, damit letzten Endes unentrinnbaren und unabwendbaren und – wie ich meine – damit auch unumkehrbar vorliegenden Vielfalt und damit einem zunehmenden Potenzial an Verhaltensformaten, Sprachen, Religionen, Kulturen usw. Es käme jetzt darauf an, das überkommene Diversitätsregime, das nur darauf aus ist, etwas selektiv einzufügen bzw. auszugrenzen, im Interesse der urbanen Bevölkerung, im Interesse der "Vielen als Viele" (Virno 2005, 14f.) gewissermaßen von unten neu zu definieren oder einfach aufzugeben. Aus dem Blick einer Stadtgesellschaft geht es sicherlich darum, sich unterschiedlichkeitssensibel zu arrangieren, um der Supervielfalt (Vertovex 2011, Bukow 2011b) Rechnung zu tragen.

5. Eine theoretisch fundierte interkulturelle Forschung orientiert sich post-integrativ und setzt sich für das Konzept einer inclusive city ein

Nicht mehr durch den methodologischen Nationalismus und den kulturanthropologischen Reduktionismus beschränkt, lässt sich die postmoderne Gesellschaft als Stadtgesellschaft anders als bislang beschreiben. Der Alltag einer Stadtgesellschaft ist nichts anderes als der Fußabdruck einer global-gesellschaftlichen Wirklichkeit. Die zunehmende Mobilität und Vielfalt zwingt die interkulturelle Forschung zu einem post-integrativen, genauer post-kolonialen Konzept, was mehrfach folgenreich ist:

a. Zunächst einmal wird deutlich, dass, wenn für eine Stadtgesellschaft Mobilität und Vielfalt seit je im Prinzip selbstverständlich sind, heute allenfalls irritieren kann, wenn sich Mobilität und Vielfalt stärker als gewohnt verändern. Darum geht es aber in der öffentlichen Debatte gar nicht. In der öffentlichen Debatte

geht es häufig immer noch darum, dass der lokale Fußabdruck einer globalisierten Wirklichkeit per se ein Ärgernis darstellt. Die Folge der neuen Sichtweise ist, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit, die eigentlich die Herausforderung darstellt, geleugnet wird. Dies dient offensichtlich dazu, die Vielen als Viele einem ordnenden Machtdiskurs zu unterwerfen und damit Ungleichheit fortzuschreiben. Es ist kein Wunder, wenn sich ganze Bevölkerungsgruppen vernachlässigt fühlen und resignieren. Spätestens das sollte das Migrations- oder Diversitätsregime zu einem zentralen Thema der Forschung machen, – mit dem Ziel, urbane Gleichheit auf der Basis eines fairen Umgangs miteinander zu fördern. Das Ziel solcher Aktivitäten wäre eine inclusive city.

b. Es geht aber noch um mehr, weil sich Mobilität und Vielfalt je nach der Alltagssituation und je nachdem, ob sie sich im lebensweltlichen, im institutionellen oder im zivilgesellschaftlichen Kontext abspielen, unterschiedlich darstellen. Es ist eben etwas anderes, ob man in der Wir-Gruppe oder in einer formalen Institution handelt. Was schon Kinder berücksichtigen – nämlich dass in der familialen Situation andere Orientierungs-, Handlungs- und Identifikationsmuster gelten als z.B. im Kindergarten, das muss selbstverständlich auch bei der Einschätzung einer komplexen Stadtgesellschaft bedacht werden. Der Umgang mit Mobilität und Vielfalt stellt je nach der Situation, um die es gerade geht, eine ganz unterschiedlich akzentuierte Herausforderung dar.

Eine fundierte Forschung wird also einer ganz anderen Linie als bisher folgen. Sie wird nicht länger Integrationsbemühungen beschwören, sondern die Umstellung der Gesellschaft auf Inklusion (Akkommodation) fördern, wird Vielfalt und Mobilität nicht als Problem, sondern als Basis einer zukunftsorientierten gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit zu betrachten haben.

Die einleitend erwähnte Studie über Lebenswelten junger Muslime in Deutschland belegt gleich zweifach, dass hier noch viel zu tun bleibt. Dem Innenminister diente die Studie im März 2012 dazu, die mangelhafte Integrationswilligkeit der muslimischen Einwanderer zu kritisieren, um damit die Muslime insgesamt zu skandalisieren. Er ist einer der Politiker, die aus Prinzip das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Herkunft sofort zu skandalisieren bereit sind, wenn diese durch das Raster jenes rassistisch geprägten "Farbschemas" fallen. Was in der Studie selbst herausgestellt wird, nämlich dass manche Muslime in ihrem Lebensstil nicht der hiesigen nationalen Selbstinterpretation folgen, belegt, wie wenig die Verfasser der Studien von der Struktur einer postmodernen Gesellschaft verstanden haben. Der methodologische Nationalismus und der kulturanthropologische Reduktionismus sind immer noch leitend. Noch immer gilt, was Saskia Sassen (2008, 607) schon vor acht Jahren beklagte, nämlich dass der Gründungsmythos des Nationalstaates uns bis heute daran hindert, die sich entwickelnde neue raum-zeitliche Ordnung wahrzunehmen, was wiederum die Grundlage dafür wäre, sie aktiv zu gestalten.

Biografieforschung und Transnationalität

Ursula Apitzsch

Im Folgenden sollen drei Aspekte des Themas Biografie und Transnationalität diskutiert werden: Erstens die Femininisierung und die Irregularisierung der Migrationsbewegungen im Zuge der Globalisierung, die zu neuen Mustern der Migration geführt haben, welche an die Stelle der klassischen Arbeitsmigrationen infolge von Anwerbeverträgen getreten sind. Zweitens soll die Natur der Netzwerke analysiert werden, die jeweils Transnationalität der Migrant(inn)en-Biografien möglich machen bzw. erzwingen. Drittens schließlich geht es um geeignete Methoden der Erforschung sozialer Beziehungen in transnationalen Räumen.[1]

1. Die Feminisierung der neuen Migration

Gegenüber der von der Forschung zumeist als dauerhaft unterstellten Arbeitsmigration mit Familienzusammenführung im Europa der 50er und 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts ist die neue Zuwanderung nach Westeuropa nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der Desintegration Jugoslawiens bereits auf den ersten Blick geprägt durch transnationale pendelnde und zirkuläre Bewegungen sowie durch undokumentierte Migration insbesondere von allein einreisenden Frauen, die auch die Form von Menschenhandel annehmen kann (Morokvasic 2003).[2] Die geschlechtsspezifische Betrachtung erweist dabei widersprüchliche Entwicklungen, die teilweise extrem zu Lasten der Frauen gehen, teilweise aber auch einen Autonomiegewinn für sie bedeuten. Den hohen Frauenanteil in den neuen Migrationsbewegungen führt Morokvasic sowohl auf die Nachfrage im Dienstleistungsbereich zurück als auch auf die Typik der postkommunistischen Situation. Als Erbinnen des Staatssozialismus waren die meisten Frauen ökonomisch

1 Es handelt sich bei diesem Beitrag um die überarbeitete Fassung eines Aufsatzes, der unter dem Titel *Kulturelle Entbettung und gegenhegemoniale Netzwerke* in der Zeitschrift *Das Argument 266*, H. 3 (2006), 365-380 erschien.

2 Dies bedeutet nicht, dass die klassische Arbeitsmigration nach Westeuropa in den 1960er- und 1970er-Jahren nicht auch erheblich durch Frauen geprägt gewesen wäre. Sie waren im Gegenteil häufig Protagonistinnen von Migrationsprozessen in ihren Herkunftsregionen – z.B. Ex-Jugoslawien, der Türkei und Italien (Morokvasic 1987, Apitzsch 1994). Das Schlagwort von der Feminisierung der Migration bezieht sich einerseits auf die Veränderung ihres quantitativen Anteils an Migrationsprozessen, andererseits auf die Veränderung des Charakters der Arbeit, die von ihnen geleistet wird. Feminisierte Arbeit ist weltweit relativ häufiger flexible, schlecht bezahlte und illegale Arbeit (Castells 2001-2003, Bd. 2, 170 ff.).

aktiv, aber aufgrund weiter bestehender patriarchalischer Normen und Machtverhältnisse wurden sie die ersten Opfer der postkommunistischen Umstrukturierungen. Dennoch sieht Morokcasic die neu entstehenden Formen insbesondere der kurzzeitigen transnationalen Pendelwanderungen von Frauen nicht nur negativ. Gerade durch ihre teilweise kurze legale Tätigkeit, in der sie mit Touristenvisen zum Teil sehr kreativ in selbst organisierter Rotation agierten, vermieden die Frauen institutionelle Formen der Abhängigkeit. Es gelang ihnen häufig, sich durch diese in eigenen Netzwerken organisierten Wanderungen erfolgreich im Heimatland mit ihren Familien in der Mittelschicht zu etablieren und endgültige Auswanderungen zu vermeiden. Der Anteil gut ausgebildeter Frauen unter ihnen war hoch, und oft gelang es jungen Frauen, auch dauerhafte Bildungsaufstiege zu realisieren. Insgesamt ist die Ost-West-Migration in Europa, die vor dem Fall des Eisernen Vorhangs als besonderer Typus kaum Beachtung fand (Breckner 1999), eine andere als diejenige, die als Typus der Arbeitsmigration aus dem europäischen Süden Mittel- und Westeuropa in den 1960er- und 70er-Jahren prägte.

Anders ist die Situation derjenigen Frauen, die Saskia Sassen im Rahmen einer feminization of survival (2003) beschreibt.[3] In den Nachfolgestaaten der Sowjetunion vermutet Sassen hohe Zahlen von Trafficking und Frauenhandel.

Rutvica Andrijasevic (2003) ist dagegen der Auffassung, dass der Begriff des Trafficking (im Sinne von Frauenhandel) Frauen zu reinen Opfern und die Schlepper zu Kriminellen mache, während es sich jedoch in den meisten Fällen um aktive Migrationsprojekte von Frauen handele, die aufgrund der neuen schärferen Grenzregime an den Außengrenzen Europas mit höheren Kosten für den Transfer rechneten und ihre Begleichung durch (zeitweise) Prostitution bewusst in Kauf nähmen, um aussichtslosen Lebenssituationen zu entkommen. Dies lasse sich an den Erzählungen betroffener Frauen aus Osteuropa nachweisen.

Kann hier der Begriff Netzwerk genutzt werden? Ist er so neutral, dass er mafiose kriminelle Aktivitäten ebenso abdeckt wie die Selbstorganisation von Migrant(inn)en in irregulären Migrationsprozessen? Gibt es gar eine Kontinuität, in der alle Differenzen von Aktivitäten und Leidensprozessen der Subjekte im Ziel der globalisierten Arbeit verschwinden, denen das Netzwerk dient? Andrijasevic pflichtet jedenfalls der Argumentation bei, "that the majority of women who migrated through trafficking know about the nature of the work" (ebd., 260), d.h. dass sie bewusst Arbeit in der Prostitution in Kauf nehmen, um der Armut im Herkunftsland zu entkommen. "For these women, migration to Italy for work in prostitution is part of a project designed to lead them out of poverty, lack of employment, lost self-esteem, family abuse, interrupted education and a general sense of life stagnation" (ebd., 262). Der Begriff des Migrations-"Projekts" ist hier auf ein per se aktives Handlungsschema verkürzt und berücksichtigt nicht, dass gerade in ris-

3 Auch Castells sieht die Gründe für das massenhafte Einströmen von Frauen in die bezahlte Arbeit unter anderem in der Segmentierung des Arbeitsmarktes, "die sich die spezifische soziale Lage von Frauen zunutze macht, um Produktivität, Managementkontrolle und letztlich Profite zu steigern". Er führt dafür einige statistische Indikatoren an (2002, 170ff.)

kanten Migrationsprozessen, in denen die Randbedingungen nicht kontrollierbar sind, subjektgesteuertes Handeln oft in konditionelles Gesteuertsein umkippt, das in eine Trajectory, eine Verlaufskurve (vgl. Riemann & Schütze 1991) mit katastrophalem Ausgang einmünden kann.

Ich interpretiere daher die von Andrijasevic beschriebene Selbstbestimmung/ Agency von Frauen, die auch Prostitution in Kauf nehmen, um nach Italien zu gelangen, nicht dahingehend, dass diese Frauen um jeden Preis (auch den der Zerstörung körperlicher und seelischer Integrität) "arbeiten" wollen, sondern dass sie sich mit dem speziellen Ziel Italien in den Schutz eines zivilgesellschaftlichen Regimes und transnationaler Frauennetzwerke begeben wollen, durch die es auch illegalen Prostituierten möglich ist, sich zu legalisieren und einen zivilen Aufenthaltsstatus zu erreichen.[4]

Um ein solches, mafiosen Strukturen[5] entgegengesetztes Verständnis des Netzwerk-Begriffs als gegen-hegemoniales Projekt soll es im nächsten Abschnitt gehen.

2. Transnationale Migrationsprozesse in der globalen Netzwerkgesellschaft und die Entstehung transnationaler Räume

In seiner Trilogie über *Das Informationszeitalter* entwickelt Manual Castells den Begriff der Netzwerkgesellschaft (2001-2003, Bd. 1,. 534f.): "Die herrschenden Funktionen werden in Netzwerken organisiert, die dem Raum der Ströme angehören, der sie über die ganze Welt hinweg miteinander verknüpft und zugleich die untergeordneten Funktionen und Menschen in vielfältige Räume von Orten fragmentiert, die aus immer stärker segregierten und abgekoppelten Örtlichkeiten bestehen."

Weit davon entfernt, euphorisch die Überwindung nationaler Grenzen durch das internationale Kapital widerzuspiegeln, sind transnationale Migrationen zunächst einmal Ausdruck der radikalen Abkopplung der wandernden Menschen von den herrschenden Netzwerken. Es bleibt jedoch die Frage, ob die internationalen ökonomischen Netzwerke selbst in irgendeiner Weise kulturell eingebettet sind und wie die abgekoppelten, abgeschalteten, irrelaufenden Menschenströme sich zu diesen kulturellen Einbettungen ins Verhältnis setzen können.

4 Auch Andrijasevic räumt ein, dass Artikel 18 des Italienischen Immigrationsgesetzes Nr.40/1998 insofern einzigartig ist, als er Personen, die unter Zwang nach Italien gebracht wurden und deren Leben bei Ausweisung in Gefahr wäre, erlaubt, bei Aufgabe der Prostitution in Italien Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis sowie die Eingliederung in ein soziales Schutzprogramm zu erlangen (ebd., 263).

5 Zur Struktur moderner mafioser Unternehmer-Netzwerke vgl. Arlacchi (1989, 14): "Indem das Unternehmertum der Mafiosi dem ökonomischen, politischen und sozialen Leben weiter Territorien und ganzer produktiver Sektoren immer stärkere Dosen destruktiver Anarchie und Barbarei verabreicht, erweist es sich als eine der schwersten Bedrohungen von Demokratie und Fortschritt überhaupt".

Das von Mark Granovetter und vielen anderen Autoren in den USA wiederentdeckte Konzept der kulturellen und institutionellen Einbettung ökonomischer Prozesse geht zurück auf Karl Polanyis 1944 in England erschienenes Werk des Exils *The Great Transformation*. Polanyi stellt die historisch erstmalige Entstehung eines selbstregulierenden Arbeitsmarktes allerdings als radikale Entbettung ökonomischer Prozesse dar, die für die betroffenen Menschen desaströs sei.[6]

Ich gehe davon aus, dass die von Castells beschriebene radikale Entkopplung internationaler Kapitalströme von den Orten konkreten Lebens und konkreter Arbeit von Menschen heute eine ähnlich radikale und für die Menschheit bedrohliche Entbettung ökonomischer Prozesse darstellt wie die große industrielle Revolution im England des 19.Jahrhunderts. Menschen suchen den Folgen zu entgehen, indem sie von noch existierenden nationalstaatlichen rechtlichen Rahmungen auch unter Inkaufnahme großer Risiken (wie gefährlicher Grenzübertritte) zu profitieren versuchen.

Allgemein muss man aus dem von Castells formulierten soziologischen Netzwerk-Begriff die Konsequenz ziehen, dass Selbstorganisationen marginalisierter Gruppen nicht als unmittelbarer Ausfluss ihres transnationalen Status verstanden werden kann, sondern als gegen-hegemoniales Projekt, das universale, aus Menschenrechten abgeleitete Forderungen zunächst nur durch das Nadelöhr lokaler Bewegungen hindurch zu artikulieren in der Lage ist. Insofern erscheint es sinnvoll, mit Castells an Gramscis "zweideutiges"[7] Konzept der Zivilgesellschaft und den Aufbau einer "defensiven Identität" als "Ausschluss der Ausschließenden durch die Ausgeschlossenen" (Castells 2001-2003, Bd. 2, 11) anzuknüpfen.

Wie man sich ein solches gegen-hegemoniales Netzwerk von Migrant(inn)en vorstellen könnte, hat Bridget Anderson (2001, 673) beschrieben. Sie berichtet die Geschichte der *United Workers' Association*, einer allgemeinen Organisation von Migrant(inn)en in London, die in privaten Haushalten arbeiten. Sie entstand 1984 als Treffpunkt von Filipinas, die als Hausangestellte nach England einwandernder wichtiger Unternehmer eine an deren Familie gebundenen Aufenthaltsstatus ohne Arbeitserlaubnis hatten. Viele dieser Frauen liefen ihren Arbeitgebern weg und wurden damit illegal. Einziger "safe haven" für sie war der Treffpunkt der *Association,* der als Kommunikationsraum, aber auch als juristische Beratungsstelle diente und bald auch von Angehörigen anderer Nationalitäten aufgesucht wurde. Ur-

6 Eine der wichtigsten Gegen-Maßnahmen zum Schutz der englischen Arbeiterschaft des 19. Jahrhunderts war die Aufhebung des unter den Tudors bestehenden Koalitionsverbotes, d.h. die Voraussetzungen für die Entstehung von Gewerkschaften nach 1834 wurden geschaffen (vgl. 1997, 108-112).

7 Castells argumentiert: "Legitimierende Identität bringt eine Zivilgesellschaft hervor; sie umfasst eine Reihe von Organisationen und Institutionen sowie eine Reihe strukturierter und organisierter sozialer Akteure, die –in wenn auch manchmal konflikthafter Art und Weise- jene Identität reproduzieren, die die Grundlagen der strukturellen Herrschaft rationalisiert. ... Es ist der ursprüngliche Begriff von Zivilgesellschaft, wie er von Gramsci, dem intellektuellen Vater dieses zweideutigen Konzeptes, formuliert worden ist. Bei Gramsci besteht die Zivilgesellschaft sogar aus einer Reihe von 'Apparaten' wie Kirche(n), Gewerkschaften, Parteien, Kooperativen, Bürgervereinigungen usw. Sie verlängern auf der einen Seite die Dynamik des Staates, sind aber auf der anderen tief im Volk verwurzelt. Es ist genau dieser Doppelcharakter, der die Zivilgesellschaft zu einem hervorragenden Terrain für politischen Wandel macht." (2001-2003, Bd. 2, 10f.)

sprünglich unter dem Namen einer im Verborgenen blühenden philippinischen Blume (Waling Waling) bekannt, wurde die Organisation unter dem Namen UWA ihrem transnationalen Projekt-Charakter gerecht. Es gelang ihr, registrierten Mitgliedern beim Erlangen eines legalen Status im UK zu helfen. Sie setzte durch, dass der Nachweis der Registrierung eines Mitglieds in der eigenen Organisation an die Stelle des demütigenden und oft nicht zu erlangenden Nachweises der Immigration als Teil der Familie des früheren Arbeitgebers durch diesen selbst treten konnte (ebd., 683).

Ausgehend von einem solchen Konzept des je am lokalen Konflikt entwickelten Transnationalismus von unten sollen im Folgenden einige soziologische und kulturanthropologische Konzepte neuer transnationaler Räume diskutiert werden. Ich folge dabei der Ansicht, dass es sich um relationale soziale Räume (vgl. Löw 2001) handelt, d.h. um Verknüpfungen, die von Migrant(inn)en durch ihre Wanderungen hergestellt werden.

Mit den Arbeiten u.a. von Pries (1997), Faist (2000), Amelina et al. (2013), Siouti (2013) ist in den vergangenen Jahren in der deutschen Soziologie die Kategorie des transnationalen bzw. transstaatlichen Raumes zu einiger Prominenz gelangt, die zuvor vor allem im Zusammenhang einer Multi-Sited Ethnography (Clifford 1992) verwendet wurde. Letztere stellte die Forderung auf, Feldforschungen sowohl in den Ziel- als auch in den Herkunftsländern von Migrant(inn)en zu unternehmen, um Veränderungen in beiden Gesellschaften in Zusammenhang zu bringen und transnationale Netzwerke über Staatsgrenzen hinweg zu entschlüsseln (Glick Schiller et al. 1992, Mohr 2001). Für Migrationsprozesse sollte diese Kategorie verdeutlichen, dass es sich bei Wanderungen häufig nicht um ein endgültiges Weggehen von einem Ort A zu einem anderen Ort B handelt, sondern dass die wandernden Subjekte ständige Beziehungen sowohl mit A als auch mit B etablieren und sich daher zwischen A und B dauerhafte Bezüge herstellen, die wiederum auf die Subjekte zurückwirken. Eines der häufig angeführten Beispiele ist das der Migration zwischen Mexiko und den USA, wo die in den USA angesiedelten Hispanics aus Mexiko häufig dauerhafte Beziehungen mit der Herkunftsregion aufrechterhalten, ja, wo verschiedene Lebensdimensionen verschiedenen Regionen zugeordnet werden (Pries 1996). Daneben gibt es zahlreiche Studien über transnationale Netzwerke karibischer Auswanderer insbesondere in die USA. Faist hat sich wesentlich mit transstaatlichen Räumen zwischen Deutschland und der Türkei befasst.

In der feministischen Diskussion geht es beim Phänomen des transnationalen Raums schwerpunktmäßig um die "neue Dienstmädchenfrage" (Lutz 2001).[8] Ge-

8 Helma Lutz (2001, 7) bemerkt m.E. in diesem Zusammenhang zu Recht, dass "in den vergangenen 20 Jahren europaweit zahlreiche sozialhistorische Studien zu (proletarischer) Frauenarbeit im 19ten und 20sten Jahrhundert veröffentlicht (wurden), die unter dem Terminus 'Dienstmädchenforschung' einen beachtlichen Corpus an Quellenbearbeitung aufweisen. In den (wenigen) Studien der heutigen Zeit wird auffälligerweise auf die historische Bezeichnung 'Dienstmädchen' zurückgegriffen, vermutlich deshalb, weil noch unklar ist, ob dies 'neue' Phänomen sich grundsätzlich von seinem Vorgänger unterscheidet – mit anderen Worten: die Qualifikation des Phänomens als 'neu' fordert die Komparatistik mit dem 'alten' heraus."

meint sind z.B. junge Frauen aus Polen, Rumänien, der Slowakei, die als Au-pair-Mädchen oder als Fürsorgekräfte in deutschen Haushalten arbeiten und damit gleichzeitig die im Herkunftsland gebliebenen Familien unterstützen. Als neue, durch moderne Verkehrs- und Kommunikationsmittel hervorgebrachte Phänomene transstaatlicher Räume gelten seit Giddens' Beitrag (1985), Saskia Sassens *Global City* (1991) sowie Castells' Trilogie über *Das Informationszeitalter* (englisch 1996-1998; deutsch 2001-2003) die Separierung und geografische Entkopplung von Produktion und Handelszentren im globalen Maßstab sowie die absolute quantitative Zunahme transstaatlicher Migrationsbewegungen. Die Frage ist, welche Schlussfolgerungen wir daraus hinsichtlich der Konstitutionsbedingungen transstaatlicher Räume ziehen.

Ludger Pries (1997) kritisiert zu Recht eine soziologische Vorstellung vom Raum als einem flächenräumlichen "Behälterraum" (26, 29). Er entwickelt folgerichtig die "Entkopplung von Flächenraum und sozialem Raum" (27). Was aber haben wir uns unter seinem neuen Konzept der "*Aufstapelung* unterschiedlicher sozialer Räume im gleichen Flächenraum" bzw. den "Global Villages als 'real existierende räumlich-soziale Dörfer'" (17; Hervorhebung U. A.) vorzustellen? Sollen wir uns zum Beispiel den Flächenraum der amerikanischen Städte New York oder Chicago so vorstellen, dass sich auf ihm andere "geschrumpfte" nationale Identitäten als Chinatown, Little Italy usw. "aufstapeln", freilich nicht mehr als geteilte unterschiedliche Weltsichten und kulturelle Praxen, sondern als "flächenräumliche Agglomerationen völlig unterschiedlicher und nicht miteinander korrespondierender sozialer Räume (etwa ethnisch-kulturell differenzierter Beschäftigten- und Bevölkerungsgruppen)" (17)? Welchen Sinn hätte hier das Bild des Aufstapelns sozialer Räume, das suggeriert, dass es sich um mehr als eine Deskription von lokaler ethnischer bzw. kultureller Segregation handeln soll, wie wir es aus den "natural areas", den "ethnischen Kolonien" der Chicago School kannten (Heckmann 1981, 42ff.)? Seit den Chicagoer Untersuchungen z.B. über den Polish Peasant von Thomas und Znaniecki war uns bekannt, dass Individuen sich für ihre biografischen Übergänge Institutionen schaffen, zum Teil als "ethnische" erfinden, die sich ihnen möglicherweise selbst nach einer Weile als ein Teil der objektiven Kultur des Aufnahmelandes gegenüberstellen, die sich mit geänderten Bedürfnissen ändern können oder die manchmal auch wie fossile Relikte unverstanden zurückgelassen werden, so zum Beispiel die institutionelle Infrastruktur von Einwanderergemeinden mit ihren Kirchen, besonderen Gottesdiensten, ihren laizistischen oder religiösen sozialen Hilfsorganisationen, ihrer informellen Arbeitsvermittlung sowie ihren Garantien für finanzielle Hilfeleistungen und Transaktionen. Sichtbar an solchen sog. ethnischen Kolonien sind vor allem die Institutionen, die auch von den Mitgliedern der Ankunftsgesellschaft genutzt werden: die Läden, die Gastronomie, die ethnisch etikettierten Speisen.

Was kann es bedeuten, dass soziale Räume sich *überlagern*? Meines Erachtens wird mit dieser Formulierung nahegelegt, angesichts des "Zusammenschrumpfens" des Flächenraums (Pries 1997, 28) und neuer lokaler Zusammenballungen, zum Beispiel einzelner Zonen der Global Cities, gleichsam mehrschichtig verklei-

nerte affine Abbildungen größerer flächenräumlicher, national definierter Zusammenhänge zu entdecken. Mir scheint, dass die Vorstellung des Aufstapelns sozialer Räume zu der Vorstellung verleitet, dass es sich bei unterschiedlichen sozialen Beziehungen, die durch globale Akteure einerseits, Migrant(inn)en andererseits geschaffen werden, um kleinräumliche soziale Abbildungen internationaler Verflechtungen im Bereich von Wirtschaft und Politik handele. Starke Handelspartner jedoch, wie zum Beispiel die USA und die Bundesrepublik, kreieren selten untereinander beträchtliche Migrationsflüsse. Migrationen entwickeln sich vielmehr widersinnig zu dominanten politischen und ökonomischen Bindungen: Migrant(inn)en sind oft ökonomisch Unzufriedene, politische Dissidenten und politisch Verfolgte. Sie wählen daher als Destinationsland, wenn sie denn eine Wahl haben, nicht ein Land gleichen Typus wie das verlassene, und sie werden in der Ankunftsregion keinen segregierten sozialen Raum gestalten, der eine Kopie des verlassenen darstellt. Diesem grundsätzlich paradoxen Charakter von transnationalen Beziehungen in Migrationsprozessen hätte eine Theorie bzw. eine "Grammatik" transnationaler bzw. transstaatlicher sozialer Räume Rechnung zu tragen.

Eine weitergehende Kritik an dem von Pries entwickelten Begriff transnationaler Räume hat Bommes (2002, 96) geäußert. Seines Erachtens ist die Raum-Kategorie auch im Begriff des transnationalen Raums von der Kategorie des Nationalstaates nur abgeleitet und kann daher Migrationsprozesse nicht angemessener oder weitergehender als diese erfassen.

Diese Kritik von Bommes läuft jedoch teilweise ins Leere, insofern selbstverständlich für die Theorie des transnationalen Raumes die Grenzüberschreitungen zwischen staatlichen Gebilden konstitutiv sind und Theorien transstaatlicher Räume durchweg nicht die schwindende Macht von Nationalstaaten unterstellen.[9] Des Weiteren aber verkürzt Bommes den Blick auf Migrationsprozesse auf eine normative systemtheoretische Perspektive der Ankunftsgesellschaft, "in der die moderne Gesellschaft als funktional differenzierte Weltgesellschaft beschrieben" (Bommes 2002, 99) und die weltweite "Durchsetzung von Staatlichkeit als Organisationsform der Politik" (ebd.) ohne Differenzierung unterstellt wird. Dagegen wird in der Castells'schen Theorie der Netzwerkgesellschaft der forschende, empirisch vergleichende Blick auf Staaten, Nicht-Staaten, Vasallenstaaten, kollabierende Staaten, Räuber-Staaten, Entwicklungsstaaten usw. entwickelt und die Differenz der Staaten und Zivilgesellschaften untereinander betont, die ja gerade eine wesentliche Ursache von Migrationsprozessen in ihrer Spezifik – zum Beispiel der heute feststellbaren Feminisierung der Migration – darstellt (Castells 2001, 222). Staaten in ihrer jeweiligen Ausprägung sind für Castells ein wesentliches Element der institutionell-kulturellen Einbettung der globalen Netzwerke der Macht. Diese je unterschiedliche Einbettung von Wirtschaftsprozessen ist aber in der Tat nur für eine Analyse interessant, die nicht nur die Perspektive der Ankunftsgesellschaft und ihrer Integrationsproblematik im Blick hat, sondern auch die der Abgabegesellschaft sowie die von Subjekten in Migrationsbiografien aufgeschichteten Erfahrungen mit

9 Vgl. dazu auch die Kritik von Helma Lutz 2004, 209.

institutionell-kulturellen Differenzen, die als biografisches individuelles und kollektives Wissen transnationale Migrationsprozesse steuern.

3. Methodische Überlegungen: Biografisches Wissen als aufgeschichtete Erfahrung transnationaler Übergänge

Tatsächlich geht es m.E. bei der Metapher der Überlagerung sozialer Räume um das unterschiedliche biografische Wissen (Alheit & Hoerning 1989) interagierender Subjekte, das im Lebensverlauf einzelner Menschen sowie Gruppen von Menschen biografisch aufgeschichtet und symbolisiert ist. Es konstituiert aufgrund vergangener, fortwirkender und zukünftig notwendiger Trennungen und Grenzüberschreitungen unterschiedliche, sich teilweise überlappende soziale Räume im Sinne von Orientierungskoordinaten des individuellen und des Gruppenhandelns. Jede biografische Erzählung ist voller Schilderungen über Räume (Löw 2001). Dieses biografische Wissen bringt in die Konstitution sozialer Räume die Zeitachse ein, insofern aufgeschichtete Erfahrung die Vergangenheitsdimension, biografische Planung die antizipierte Zukunft repräsentiert. Es geht um die Strukturen und Auswirkungen solcher Grenzüberschreitungen und deren psychosoziale Bewältigung in menschlichen Biografien, die miteinander vernetzt sind und untereinander in Interaktion treten.

Ich möchte deutlich machen, dass der transnationale Raum sich konkretisiert in der Struktur der Migrationsbiografie, die durch biografische Arbeit von den Migrationssubjekten zugleich hergestellt und immer wieder neu rekonstruiert wird. Es scheint mir wichtig, zu zeigen, dass transnationale Räume keine geografischen Orte oder Verkehrsverbindungen zwischen ihnen sind, sondern unsichtbare Strukturen vielfach vernetzter staatlicher, rechtlicher und kultureller Übergänge, an denen die Individuen sich biografisch orientieren und in die sie zugleich als Erfahrungskollektiv verstrickt sind. Der überzeugendste Beleg dafür, dass es sich bei biografischen Erzählungen nicht um bloße Artefakte und/oder Idiosynkrasien handelt, ist die Tatsache, dass fast jede biografische Erzählung eine Verlaufskurve (Trajectory) freilegt. Diese wird in der Biografieforschung (im Anschluss an Anselm Strauss; vgl. Riemann & Schütze 1991) verstanden als der Prozess, in dem das intentionale Handlungsschema aufgegeben wird und eine Person nur mehr reagiert bzw. (durch Institutionen) "prozessiert" wird. In der Regel sind solche Verlaufskurven nicht völlig individuell, sondern typisch für ganz bestimmte Bedrohungspotenziale, Bedrohungssituationen und den Umgang damit. Menschen, die erfahren, dass sie eine unheilbare Krankheit haben, verhalten sich nicht alle gleich, aber es gibt typische und immer wiederkehrende Prozessstrukturen der Auseinandersetzung.

Eine ähnliche Situation finden wir in der Migration (Apitzsch 2000). Familienmitglieder, die an einem Migrationsprozess beteiligt sind, erfahren diesen unterschiedlich entsprechend ihrem Alter, Geschlecht, ihrer Stellung in der Geschwisterreihe etc. Dennoch gibt es migrationsspezifische typische Verläufe, die uns viel

über die – unsichtbaren, aber sehr realen – Strukturen der Einwanderungs- wie der Einwanderergesellschaft verraten.

Dies zeigt sich besonders an kollektiven Verlaufskurven wie Flucht vor Naturkatastrophen, Hunger oder Krieg, in deren Rahmen die subjektiven Erfahrungen von Migrant(inn)en beider Geschlechter sich konstituieren. Biografie als "Ort" transnationaler und transkultureller Räume ist ein Schnittpunkt kollektiver Konstitution und individueller Konstruktion. Die biografische Gestalt der Abfolgen von Trennungen und Grenzüberschreitungen in der Migration, die anhand eines individuellen Weges rekonstruiert wird, repräsentiert in der Regel einen bestimmten Typus objektiv möglicher – mehr oder weniger bedrohter – Pfade der internationalen grenzüberschreitenden Wanderungsoption. Nicht-EG-Mitglieder bewegen sich z.B. in der Migration in Europa in einem anderen transnationalen Raum als die Mitglieder, da sie Grenzen nicht beliebig überschreiten können.

Über die Rekonstruktion der biografischen Beziehungen eines Mannes oder einer Frau lässt sich Einsicht nehmen in die Prozessstrukturen gesetzlicher, moralischer und sentimentaler Grenzüberschreitungen. Gerade die Entdeckung migrationsspezifischer typischer Verläufe in der biografischen Rekonstruktion hat mich dazu veranlasst, Biografien als die Orte transnationaler Räume zu bezeichnen. Hier geht es darum, Biografie nicht nur als Produkt von Subjektivität zu begreifen, sondern als methodisch auffindbaren Zugang zu unsichtbaren, dennoch objektiven Strukturen transnationaler Migrationsräume. Da das Aufzeigen dieser objektiven Strukturen notwendig an ihre Re-Produktion und Re-Konstruktion durch Subjekte und Interpreten gebunden ist, möchte ich dabei *Ort* nicht im Sinne von *Topos*, sondern von *Topographie* verstanden wissen.[10] Dieser Begriff kommt sicher den von Appadurai (1998) als scapes bezeichneten Untersuchungseinheiten, den diskursiven Landschaften nahe. Sie sind davon jedoch insofern unterschieden, als sie anders als diese nicht schon immer den Bezug auf moderne Stadtlandschaften mit mobilen Individuen jenseits von Familiennetzwerken voraussetzen. Für Appadurai wie auch für Ulf Hannerz (1993) gehört zu den relevantesten Attributen der Global Cities, "dass sich hier Anziehungskräfte transnationaler Migrationsprozesse mobiler Art beschreiben lassen. Die Migrant(inn)en der globalen Städte können mit den 'klassischen' Migrant(inn)en, die lediglich von einem Ort zum anderen umgesiedelt sind und sich dann endgültig für diesen als Bleibeort entscheiden, nicht mehr verglichen

10 Der Bezug zu Foucaults Begriff Heteroptopie könnte dabei genauer herausgearbeitet werden. Ich danke Susanne Spindler für den Hinweis, dass der Begriff bei Foucault eben auch neu kreierte Räume bezeichnet, in denen anscheinend unvereinbare Platzierungen zusammengelegt werden können und dass er damit auf Migrationsprozesse gut zutrifft. Foucault bezeichnete Heterotopologie als eine Wissenschaft, "deren Gegenstand diese verschiedenen Räume wären, diese anderen Orte, diese mythischen oder realen Negationen des Raumes, in dem wir leben. Diese Wissenschaft erforschte nicht die Utopien, denn wir sollten diese Bezeichnung nur Dingen vorbehalten, die tatsächlich keinen Ort haben, sondern die Heterotopien, die vollkommen anderen Räume. ... Man könnte Gesellschaften wahrscheinlich nach den Heterotopien einteilen, die sie bevorzugen und die sie hervorbringen". (2005b, 11). Foucault nennt als extreme polare Beispiele Gärten einerseits, Gefängnisse andererseits. Migrationen wären in diesem Sinne sehr wohl ebenfalls als "Gegenräume" zu denken. Hier haben wir es interessanterweise mit einem Foucault zu tun, der nicht die aufoktroyierte undifferenzierte normierende Identität betont, sondern ambivalente Reproduktion von ziviler Identität im Gramsci'schen Sinne.

werden" (Járosi 2003, 21). Für meine Untersuchungen jedoch sind die Bewegungen "klassischer" Arbeitsmigrant(inn)en ausdrücklich in eine offene Analyse typischer Topographien transnationaler Räume einbezogen. Es fragt sich gerade, welche Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den verschiedenen Migrationen sich für die Herausbildung transnationaler Räume ergeben.

Zur Zeit der staatlichen Anwerbung von Arbeitskräften aus Südosteuropa und Nordafrika in die Industriezentren Nord- und Westeuropas migrierten vorwiegend männliche Arbeitskräfte, die alleinstehend waren oder ihre Familien im Heimatort zurückließen. Migration war auf beiden Seiten der Vertragspartner als kurzfristiges Rotationsprojekt konzipiert, so dass gleichsam bi-national erzwungen ein transnationaler Lebensraum entstand, in dem wichtige Lebensfunktionen (Arbeit auf der einen Seite, Familienleben und Erholung auf der anderen Seite) zwischen zwei Staaten getrennt waren. Häufiges Pendeln wurde durch geeignete Verkehrsverbindungen erleichtert, durch Saisonarbeiterverträge wie in der Schweiz sogar erzwungen. Es entstand das Migrant(inn)en-Netzwerk als Catena migratoria (Kettenmigration) (Reyneri 1979, Martini 2001), das sich auf dörfliche und familiäre Strukturen der Herkunftsgesellschaft stützte. Mit dem Beginn der Familienzusammenführung in den frühen 1960er-Jahren änderte sich diese transnationale Pendelstruktur nur unwesentlich, da jetzt zwar mehr Frauen (Teile der) Familien in die Migration begleiteten, aber zugleich häufig die Kinder zumindest zeitweilig unter der Obhut der Großmütter in den Schulen des Herkunftslandes zurückgelassen wurden.

Heute zeigen Untersuchungen in der zweiten Generation von inzwischen erwachsenen Kindern italienischer Migrant(inn)en in der Schweiz – auch wegen der als demütigend empfundenen Einbürgerungsprozeduren – eine höhere transnationale denn assimilatorische Tendenz (Wessendorf 2005). Interessanterweise ist trotz oder gerade wegen dieser transnationalen Orientierung der Bildungserfolg der zweiten Generation von Italienern in der Schweiz sehr hoch (Juhasz & Mey 2003, Bolzmann et al. 2003, 52), ganz im Unterschied zur zweiten Generation von Italienern in der Bundesrepublik, die vergleichsweise schlechte Ergebnisse zeigen (vgl. Pichler 2005). Im Unterschied zur Bundesrepublik, in der die Institutionen der ethnischen Kolonie politisch von der Parteienstruktur der Herkunftsgesellschaft geprägt waren, entwickelte sich in der Schweiz eine Eigenständigkeit der politischen Migrant(inn)en-Kultur. Diese wirkt heute in der politischen Bewegung der Secondos und Secondas in der Schweiz noch nach, die zwar ihren Kern in der zweiten Generation italienischer Einwanderer hat, aber im Prinzip allen Einwohnern mit Migrationshintergrund offensteht. Es scheint einiges darauf hinzuweisen, dass gerade die gegen-hegemoniale transnationale "Projekt-Identität" von Jugendlichen der zweiten Migrant(inn)en-Generation (als Positionierung sowohl gegenüber der Ankunfts- als auch der Herkunftsgesellschaft) in der Schweiz zu ihrem Erfolg beigetragen hat (Vertovec & Rogers 1998, Wessendorf 2005). In der Bundesrepublik scheint eine solche transnational orientierte Projekt-Identität im Wesentlichen nur von Frauen und Mädchen der zweiten Migrant(inn)en -Generation entwickelt worden zu sein, die zugleich größere Bildungserfolge haben als ihre männlichen Al-

tersgenossen aus Migrationsfamilien. Eine Erklärung könnte in dem in biografischen Erzählungen zu beobachtenden Bündnis zwischen Müttern und Töchtern liegen, wobei die Töchter die unerfüllten Autonomiewünsche ihrer Mütter zu erfüllen suchen (Apitzsch 2003).

Auch der transnationale Charakter einer neuen privilegierten Bildungs- und Berufsmigration in Europa mit einem hohen Anteil von Frauen eröffnet mehr neue Perspektiven, als die klassische Integrationsforschung je zu thematisieren vermochte.[11]

4. Resümee

Ich habe versucht, die biografieanalytische Erforschung transnationaler Migration in eine Netzwerk-Theorie einzubetten, die Migrationsprozesse nicht nur aus der Sicht der Zielländer der Migration (zumeist strukturfunktional systemtheoretisch) deutet, sondern die Binnenperspektive der Akteure im Hinblick auf Konstitutions- und Konstruktionsprozesse hermeneutisch zu erforschen vermag. Zugleich wurde eine Kompatibilität von transnationaler und sozialstaatlicher zivilgesellschaftlicher Perspektive behauptet.

Die Vorstellung, erst mit den neuen irregulären und im Wesentlichen weiblichen Migrationsbewegungen seit den 1990er-Jahren sei ein transnationaler Migrationsraum in Europa entstanden, ist nicht plausibel zu belegen. Vielmehr zeigen gerade aktuelle Untersuchungen, dass die "klassische" Arbeitsmigration der 1960er- und 70er-Jahre als transnationale Migration angelegt ist und dass dieser Charakter auch die zweite Generation beeinflusst. Der Projektcharakter der Transnationalität der zweiten Generation (dort, wo er wie in der Schweiz als politisches Phänomen auftaucht) ist erklärungsbedürftig und könnte eine ähnliche Struktur aufweisen wie der Projektcharakter von Netzwerken in neuen Migrationsprozessen in Europa.

11 Vgl. z.B. Ruokonen-Engler 2012, Siouti 2013.

Sozial-psychologische Rekonstruktion indignationaler Migration

Wassilios Baros

1. Neumigration aus den sog. EU-Krisen-Ländern als indignationale[1] Migration

Offizielle Statistiken der Wanderungsbewegungen nach Deutschland im Jahr 2012 sprechen von insgesamt 1.08 Mio. neu Zugewanderten. Zu verzeichnen ist ein "Wanderungsüberschuss" (DeStatis 2013b, 1) von 0.36 Mio. Menschen. Es handelt sich um den höchsten Wert von Zuwanderung seit 1995. Der in den Statistiken verzeichnete Zuzug erfolgte hauptsächlich durch Migrationsbewegungen aus Europa und Asien. Beachtlich ist die Zuwanderung aus europäischen Mitgliedsstaaten (EU15) wie Spanien, Griechenland, Italien und Portugal[2], die von der sog. "Finanz- und Schuldenkrise betroffen" (ebd.) sind. Auch für das erste Halbjahr 2013 bestätigen die Zahlen des Statistischen Bundesamtes die weiter zunehmende Zuwanderung nach Deutschland und verzeichnen 12% mehr Zuzüge als im ersten Halbjahr 2012. Aus den Staaten der Europäischen Union (EU) stiegen die Zuzüge um 9% an, wobei die Zuwanderung aus den Krisen-Ländern weiterhin ansteigt: So sind aus diesen vier Ländern im ersten Halbjahr 2013 insgesamt 64.369 Personen nach Deutschland zugezogen (vgl. DeStatis 2013c, 1).

Diese Wanderungsbewegungen sind im Zusammenhang mit der aktuellen "multiplen Krise" (Demirovic 2013) in Europa zu betrachten, welche in einer Finanz- und Wirtschaftskrise samt ihren konkreten Folgen (Abbau des Sozialstaates, ökonomische und soziale Desintegration, zunehmende Prekarisierung) sowie in einer Demokratiekrise ihren Ausdruck findet. Die Umwandlung der Finanz- und Wirtschafts-

1 Indignation stammt vom lat. *indignitas* (Unwürdigkeit) und meint die moralische Emotion der Empörung und Entrüstung. Das Wort indignational verwende ich als Adjektiv zunächst im Sinne von indignationsbedingter Migration bzw. Migration aus Indignation. Der neue Terminus indignational setzt sich aus den beiden Wörtern Indignation und national zusammen und suggeriert zugleich das Nationale im Indignationalen. Dadurch geht er über die bloß dekriptive Bedeutung von indignationsbedingter Migration und/oder Migration aus Indignation insofern hinaus, als er auf die Empörung und die Migration als individuelle und kollektive Reaktion auf die "globalisierte Ausbeutung" (Crichtley 2008, 157) im neoliberalen Weltkapitalismus verweist. Gleichzeitig sensibilisiert der Terminus für den Zusammenhang zwischen "nationalem Volk" und "internationalen Märkten", wobei "'Globalisierung', Finanzialisierung und europäische Integration ... ersteres schwächen und letztere stärken" (vgl. Streeck 2011, 15).

2 Das tatsächliche Ausmaß der Abwanderung aus diesen Regionen in den letzten fünf Jahren lässt sich nicht genau ermitteln. Nur nach Deutschland wanderten zum Beispiel im Jahre 2012 36.000 Menschen aus Griechenland aus, aus Spanien rund 37.700 und aus Italien sogar ca. 45.000 (vgl. DeStatis 2013a, 7).

krise in eine Staatsschuldenkrise – von der die europäische Peripherie am stärksten betroffen ist – geht einher mit einer politischen und Hegemoniekrise, deren Kosten der Bevölkerung zugeschoben werden (vgl. Duma et al. 2013, 184f.). Gleichzeitig werden Klassen-Interessengegensätze kaschiert und Kanäle zur Artikulation von Interessen (Mouffe 2007) durch diverse "Rettungsideologien" verunmöglicht.

Im öffentlichen Diskurs lässt sich eine ideologische Umkehrpraxis beobachten: Politökonomisch erklärbare Zusammenhänge und soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Deregulierung des Arbeitsschutzes, fragile Beschäftigungsverhältnisse werden bis zur Unkenntlichkeit in "scheinbar objektive, von jedermann fassbare, der unausweichlichen Globalisierung und der demografischen Entwicklung geschuldete Herausforderungen, auf die der verantwortungsbewusste Staat angemessene Antworten geben muss" (Bujard 2012, 81) umformuliert.

Kritischer Migrationsforschung kommt dabei die wichtige Aufgabe zu, Komplexität deutlich werden zu lassen, d.h. sich gegen homogenisierende Perspektiven zu wehren, die ein "vom Widerspruch gereinigtes Problembewußtsein" (Kamper 1995, 127) forcieren. Solch ein widerspruchsfreies Problembewusstsein könnte etwa dadurch hergestellt werden, dass auch diesen neuen Migrationsbewegungen mit der aus der Geschichte der Migrationsforschung bekannten Argumentation über Assimilationsnotwendigkeiten begegnet würde, oder mehr noch: wenn in Absehung von den Bedingungen der globalen Wirtschaftsordnung im Grunde eine Parthenogenese der Migration infolge der Globalisierung im transnationalen Zeitalter suggeriert würde.

Daher ist es notwendig, von der gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlicher Subjektivität ausgehend die affektiven Antworten von Menschen auf ihre Lebensbedingungen zu berücksichtigen. Erforderlich ist eine Methodologie, die die Dichotomie von Rationalität und Emotionalität sowie die "Privatisierung des 'Irrationalen' d.h. der Stimmungen, Gefühle, Wünsche" (Kamper 1997, 998), aufhebt. Meine These besteht darin, dass eine Rekonstruktion individueller und kollektiver Emotionen und insbesondere moralischer bzw. politischer Emotionen, wie Empörung, Zorn, Entrüstung (Bollnow 2009, 75ff.; Crichtley 2008; Reichenbach 2000), zweierlei ermöglicht: Einerseits können Prozesse der Abwanderung oder des Verbleibs (Hirschman 1996, 19ff.) in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit verstanden werden. Andererseits können Erfahrungen der Prekarität sowie deren emotionale Verarbeitung als spezifische handlungsauslösende Konstellationen untersucht werden.

Ich möchte bei der Neumigration aus Ländern Südeuropas von *indignationaler Migration* sprechen. In Anlehnung an die philosophischen Überlegungen von Simon Crichtley (2008) könnte diese Form von Migration als Artikulation eines "demokratischen Dissenses" verstanden werden. Sie impliziert eine ethische Forderung, die unter "herrschender Ungerechtigkeit erhoben wird und Zorn hervorruft" (ebd., 111). Bei indignationaler Migration handelt es sich um eine "Manifestation des Dissenses, ... in der sich die Anwesenheit derer, die nicht zählen, manifestiert" (156).

Die Deprivation von Verwirklichungschancen (Sen 1985) prägt die Kollektiverfahrungen von Menschen in den Prekarisierungsgesellschaften des europäischen Sü-

dens, wodurch noch deutlicher die *Homogenitätslogik* unterstrichen wird: Danach ist "jeder Mensch so viel wert, wie er produziert, d.h. er hört auf, eine Existenz für sich zu sein" (Bataille 1978, 10f.). Indignationsbedingte Auswanderung stellt eine spezifische Reaktion auf diese Deprivationserfahrung dar, die sich in materieller Armut und Prekarität sowie in Aberkennungsprozessen und der subjektiv wahrgenommenen Unumkehrbarkeit der auf das eigene Leben bezogenen Zustandslagen widerspiegelt: *Prekarität* (vgl. Tsianos & Papadopoulos 2006) als verkörperte Erfahrung von Ambivalenzen, welche von Verletzlichkeit aufgrund der Erfahrung der Flexibilität ohne Gewährung jeglichen Schutzes über Hyperaktivität (sich permanent verfügbar zu halten) und Gleichzeitigkeit (Fähigkeit, parallel verschiedene Geschwindigkeiten und Rhythmen multipler Aktivitäten zu bewältigen) bis hin zu Unbehaustheit (als permanente, lokale und temporale Mobilität) und affektiver und physischer Erschöpfung reicht. Ein *Aberkennungsprozess* (vgl. Garz 2006) ist ein Vorgang, "der von außen auf das Leben der Betroffenen zugreift", "sie in ihrer Entscheidungsfreiheit einschränkt", "sich entsprechend auf eine tief greifende Weise auf ihre Lebenspraxis auswirkt und über die Form der Missachtung ..., also über die "Herabwürdigung individueller und kollektiver Lebensweisen" hinausgeht und "Erniedrigung" sowie "Verletzung leiblicher Identität" impliziert.[3] Mit Aberkennungsprozessen geht Desozialisation einher, wobei den Subjekten die alten Selbstverständlichkeiten sowie relevante Inhalte (wie Ehre, Würde, Rechte) entzogen werden (ebd., 59ff.). Die Ausweglosigkeit dieser Situation drückt sich nicht zuletzt in der ausgeübten politischen Macht aus, die das Politische als Möglichkeit des Aushandelns von Dissens und interschiedlichen Interessenslagen suspendiert (Ranciere 2003).

Das kritische Potenzial der Rede über indignationale Migration besteht für die Migrationsforschung darin, dass globale Wirtschaftszusammenhänge (etwa Nord-Süd-Gefälle, Wirtschaftspolitik in der EU) als Ursachen für Ungerechtigkeit sichtbar(er) werden und ins öffentliche Bewusstsein treten. Im Vordergrund steht nicht die Frage nach den Folgen von Einwanderung für die Aufnahmegesellschaft, sondern: Wie werden Mobilitätsfigurationen in der neoliberalen Weltordnung subjektiv bewältigt und wie kann die Einwanderungsgesellschaft Migrant(inn)en mit ethischer Verantwortung begegnen? Dadurch wird der homogenisierende politische und wissenschaftliche Diskurs über Migration irritiert, wonach diejenigen, die bereits einmal *nicht zählten*, (auch) im neuen Lebenskontext zu *nicht Zählenden* gemacht werden, wenn sie nicht "über Dinge verfügen, die für die einheimische Gesellschaft von Interesse sind" (Esser 1998, 133).

3 Zur Problematik der (Menschen-)Rechtswidrigkeit der Austeritätspolitik, vgl. Fischer-Lescano (2013). Die Maßnahmen bilden "tiefgehende Eingriffe in die sozialen und demokratischen Rechte der Menschen in den Krisenländern" (ebd., IV), sie "missachten die Unteilbarkeit von finanzieller und sozialer Stabilität ..., verstoßen gegen das Diskriminierungsverbot und entsprechen in Gänze nicht den prozeduralen Verfahrensanforderungen, die das Unionsrecht für Grundrechtseingriffe voraussetzt" (ebd., 64).

2. Indignationale Migration als Bildungsproblem

Prozesse der Prekarisierung individueller Lebensläufe und die dadurch bedingten Brüche in der biografischen Entwicklung können aus einer bildungstheoretischen Perspektive (Koller 1999, 165) heraus als Bildungsproblem(e) verstanden werden. Wie unterschiedlich ein solches Bildungsproblem in individuelle Lebensgeschichten eingreift und wie unterschiedlich Subjekte mit der Herausforderung umgehen, ein Leben unter Bedingungen beschleunigter Prekarisierung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen auszugestalten, ist eine hochbrisante Frage. Keupp (1992, 39) sucht nach Erklärungen dafür, wie es dazu komme, dass "Subjekte oder gesellschaftliche Gruppen sich Bedeutungskonstitutionen ihrer sozialen Welt so bilden können, daß sie sich in dieser Welt handlungsfähig fühlen". Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung wäre es, die Bedingungen der Ausweglosigkeit aus der Perspektive der Betroffenen zum Gegenstand bildungstheoretisch relevanter Reflexionen zu machen. Eine solche Forschungsperspektive ist im Kontext einer politischen Bildungsforschung anzusiedeln. Sie geht von subjektiven Selbstartikulationen von Migrant(inn)en aus, fokussiert auf moralische/politische Emotionen (Reichenbach 2005, 54) als Anlässe für biografische Transformationen und untersucht subjektive Versuche der Überschreitung bestehender sozialer Ordnungen als Momente von Bildung.

Bildungsprozesse werden aufgefasst als Transformationen von Lebensorientierungen (Nohl 2006) bzw. von grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, die sich dann ereignen, wenn Menschen mit Problemlagen und Krisensituationen konfrontiert werden, für deren Bewältigung diese Figuren nicht (mehr) ausreichen (Koller 2014). Diese Definition des Bildungsbegriffs hat neben ihrem empirisch-analytischen Gehalt auch eine normative Dimension, auf die Bildung grundsätzlich nicht verzichten kann (Koller 1999, 54).

Für die empirische Untersuchung von Lebensorientierungen und deren Transformation ist eine subjektwissenschaftliche Perspektive erforderlich, die Lebensorientierungen in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit und unter Berücksichtigung der subjektiven Lebensinteressen des Einzelnen, als Interesse an der "Erhaltung oder Erweiterung der eigenen Lebensqualität" (Holzkamp 1996, 57), begreift. Lebensorientierungen sind interpretative Kategorien, die individuelles Handeln und Erleben in einen Sinnzusammenhang stellen und sich nur aus kontextabhängigen Handlungs- und Situationsbeschreibungen erschließen lassen (vgl. Kempf 2003, 259). Ihre Erfassung bedarf eines Interpretationsprozesses, in dessen Rahmen jene subjektiven Bedeutungen zu explizieren sind, welche die Subjekte bestimmten Erfahrungen, Ereignissen, Situationen, Sachverhalten etc. verleihen. Lebensorientierungen sind an der Konstitution von subjektiven Handlungsprämissen maßgeblich beteiligt und bestimmen dadurch die Art und Weise, wie Individuen die objektseitig definierten Randbedingungen (unbewusst) interpretieren. Eine Transformation von Lebensorientierungen setzt Reflexion voraus. Hebt man den Aspekt der Reflexivität des Bildungsbegriffs hervor, wonach Bildung im Sinne eines "existenziellen Reflexionsmodus" "der Name für den reflexiven Modus menschlichen In-der-Welt-Seins" (Marotzki 2006, 61) sei, so kommt der "Kraft der Reflexion" als "Selbstver-

gewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen" (ebd.) eine besondere Bedeutung zu. Reflexion definiert Kempf (2003, 259) als den Prozess, "in dem man sich des Sinnzusammenhangs ... seines Handelns und Lebens ... bewusst zu werden versucht". Lebensorientierungen mache man sich bewusst, wenn man sich in einer "Sinnkrise" befinde, "wenn einem der Sinnzusammenhang seines Handelns und Lebens eben nicht mehr selbstverständlich ist" (ebd.). *Reflexion* über Lebensorientierungen und den damit einhergehenden neuen Sinngebungsprozessen kommt für die Analyse von Bildung eine besondere Bedeutung zu, wenn letztere als Habitustransformation (Rosenberg 2011) rekonstruiert werden soll. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Transformation des Habitus die Aktivität des Subjekts voraussetzt, möchte ich mit Solvejg Jobst (vgl. 2010, 76) argumentieren, dass persönliche Sinngebungsprozesse (Leontjew 1982) einen Teil des Habitus ausmachen; und zwar die aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen gesellschaftlichen Verhältnissen. In empirischen Rekonstruktionen transformatorischer Bildungsprozesse wird zwischen Wandlungen und Transformationen von Habitus (also Bildung) unterschieden. Habitustransformationen unterscheiden sich von Habituswandlungen hauptsächlich dadurch, dass erstere sich auf "mehrere Logiken der Praxis" (Rosenberg 2011, 217) beziehen. Dieser Unterscheidung folgend geht es darum, empirisch zu untersuchen, a) wie sich Sinngebungsprozesse modifizieren bzw. transformieren und inwieweit diese Sinngebungen sich b) *partiell* auf bestimmte Handlungen und Handlungssequenzen oder *permanent* auf Orientierungen des Handelns als Lebensorientierungen beziehen.

Nicht jede Modifikation von Lebensorientierung ist auch ein Bildungsprozess. Eine Modifikation kann eine Lebenspraxis unterstützen, die sich "auf die Realisierung vorgegebener Bedeutungen" (Holzkamp 1983, 155) beschränkt und eine scheinbar veränderte Problembewältigung erkennen lässt, welche subjektiv sogar eine besser zu ertragende Situation zur Folge haben mag, jedoch mittelfristig zu einer Reproduktion der Problemlagen führt. Eine Transformation von Lebensorientierungen in Richtung auf ein bewusstes Sich-Verhalten zu den Bedingungen der "moralischen Verkümmerung, Würdelosigkeit, Selbst- und Fremdinstrumentalisierung" (ebd., 399), welches auch das Kämpfen für Lebensbedingungen einschließt – "in welchen die Menschen durch die gemeinsame Verfügung über ihre eigenen Angelegenheiten ein Leben in Würde führen, d.h. sich selbst und andere als Subjekte gelten lassen können, da der 'Vorteil' des anderen nicht mehr den eigenen 'Nachteil' zwingend einschließt" (ebd.) –, solch eine (vorausgesetzt: produktive und freie) Transformation wäre aus subjektwissenschaftlicher Perspektive als Bildungsprozess zu bezeichnen. Vor diesem Hintergrund wären also Bildungsprozesse zu erforschen als Transformationen von Lebensorientierungen, die mit einer *Erweiterung von subjektiven Handlungsprämissen* einhergehen.

Diese Überlegungen unterstreichen eine quasi-normative Dimension des Bildungsbegriffs. Sie stehen jedoch nicht im Widerspruch zu der Forderung, die "unhintergehbare Pluralität und Heterogenität der Welt-Selbstansichten, der Lebensformen und der Weltorientierungen" anzuerkennen und folglich von einer "Vielzahl von Bildungen" auszugehen, die "möglich und wünschenswert" sind (Koller 1999, 155).

Diese "Vielzahl von Bildungen" stellt unterschiedliche Formen der Artikulation des prinzipiellen Interesses des Subjekts dar, die eigene Lebensqualität zu erhalten bzw. zu erhöhen: So könnte die Fähigkeit zur Ausgestaltung von Dissensen und zum Aufbau verantwortungsvoller sozialer Beziehungen eine Artikulationsform von Bildung sein. Es geht – mit Chantal Mouffe (2000, 61) gesprochen – darum, der "Vielheit von Stimmen ... und dem Bedürfnis, diesen Stimmen Ausdrucksformen zu geben, Rechnung zu tragen, anstatt sich um Harmonie und Konsens zu bemühen". Konsens- und Harmonieorientierung trägt nicht nur zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnung bei. Sie kann sich auch als eine wesentliche Resistenzfigur gegenüber Bildungsprozessen erweisen, und zwar insofern, als mögliche Krisen- und Problemkonstellationen vor dem dominanten Affirmationshorizont entweder privatisiert und verharmlost oder aus dem Bewusstein exterritorialisiert werden und so gar erst nicht zu Bildungsproblemen werden (können). Die bildungstheoretisch relevante Frage in diesem Zusammenhang lautet: (Unter welchen Bedingungen) Wird die aufgezwungene Konsensualität zur Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung subjektiv als Grenz- und Krisenerfahrung, als Bildungsproblem wahrgenommen? Welche Emotionen entstehen dabei und welche Rolle spielen sie bei der Transformation von Lebensorientierungen?

3. Sozial-psychologische Rekonstruktion. Ein Fallbeispiel

Das textinterpretative Verfahren der sozial-psychologischen Rekonstruktion (Kempf 1991, Kempf & Baumgärtner 1996, Baros & Reetz 2002, Kempf 2008) ermöglicht einen empirischen Zugang zur Rekonstruktion von Lebensorientierungen und ihrer Transformation. Unter Berücksichtigung handlungs- und kommunikationstheoretischer Ansätze werden die interaktive Dynamik und der latente Gehalt der Kommunikation systematisch untersucht mit dem Ziel, die (impliziten) Regeln zu rekonstruieren, denen die durch den Text repräsentierte Konstruktion subjektiver Wirklichkeit folgt. Es wird zum einen davon ausgegangen, dass der präsentierte latente Kommunikationsinhalt die Perspektive bestimmt, unter welcher die Subjekte manifeste Kommunikationsinhalte interpretieren, d.h. bestimmte Aspekte aufnehmen, während sie andere Inhalte (Fakten, Erfahrungen, Bedeutungen etc.) thematisch abwehren. Zum anderen werden Prozesse der Ideologisierung in der Gesellschaft (vermittelt durch dominante Diskurse, soziale Deutungsmuster etc.) einbezogen, die ihre Entsprechung in Kommunikationsinhalten auf verschiedenen Ebenen finden, und zwar konkret bei der Thematisierungsabwehr von bestimmten Sachverhalten, Informationen etc. Über die Erfassung des exterritorialisierten Gehaltes der Kommunikation hinaus stellt sich die subjektwissenschaftlich relevante Frage, unter welchen subjektiven Prämissen die Individuen das Ausblenden bestimmter Bedeutungen als notwendig erleben.

Bei dem folgenden Fallbeispiel handelt es sich um die Rekonstruktion der Lebenserfahrungen (Staudinger & Dittmann-Kohli 1992) eines 31jährigen griechischen Migranten, der 2012 nach Deutschland eingewandert ist. Das der sozial-psychologischen Rekonstruktion zugrundeliegende Material besteht aus

a. 19 Tagebuch-Einträgen mit insgesamt 59 Seiten. Diese Einträge wurden in einem griechischsprachigen Internet-Forum zu unterschiedlichen Zeitpunkten und innerhalb von ca. sechs Monaten veröffentlicht (Text A);
b. dem transkribierten, 2,5stündigen partnerzentrierten Interview[4] welches nach der Analyse der Tagebuch-Einträge durchgeführt wurde (Text B);
c. den transkribierten Textpassagen eines argumentativen Rückkoppelungsgesprächs (Baros & Reetz 2012) am Ende des partnerzentrierten Interviews (Text C).

Text A besteht aus autobiografischen Erzählpassagen, die chronologisch und thematisch gut voneinander abgrenzbar sind. Sie beziehen sich auf verschiedene Tagesereignisse, Konfliktepisoden, Entscheidungssituationen, innere Monologe, Artikulationen von Gefühlslagen etc.

Mit der Sequenz "Hallo, ich heiße Nikolas und ich bin in Deutschland 50 km außerhalb von Köln seit August 2012 und ich würde gerne mit euch die Erfahrung meines Verlaufs bis heute teilen, aus der Zeit, bevor ich migriert bin, bis heute. Eigentlich habe ich seit längerer Zeit daran gedacht, meine Erfahrung zu schreiben und all das, was mir Eindruck gemacht haben, aber faktisch hat sich bisher die Zeit nicht gefunden" leitet N. seine Erzählungen ein. Am Ende jedes Textabschnitts wird darauf verwiesen, dass eine Fortsetzung folgt. Gegenstand dieser Passagen sind die Neumigration und, konkreter, die individuellen Erfahrungen, die der Verfasser in der ersten Zeit seines Aufenthaltes in Deutschland gemacht hat. Bereits der Titel *Wie heute 1 Jahr Deutschland. Meine eigene Erfahrung*[5] des von N. selbst gesetzten thematischen Schwerpunkts auf der griechischsprachigen Internetseite http://www.patriotaki.net weist darauf hin, dass es sich bei seinen Einträgen um den Versuch handelt, Erfahrungen weiterzugeben, bei denen ein relativ hoher Grad an Authentizität zu erwarten ist. Die Internetseite generell bietet viele Diskussionsschwerpunkte und Informationen über die Lebensbedingungen in verschiedenen Ländern, die als Ziele griechischer Migranten in Frage kommen, womit auch der Gesamtkontext markiert ist, in welchem die Kommunikation stattfindet.

Deren interaktiver Charakter besteht darin, dass N.s Beiträge an potenzielle Adressaten gerichtet sind (gelegentliche Besucher der Internetseite, registrierte Mitglieder des Blogs; Informationssuchende, die bei Eingabe von entsprechenden Stichworten auf diese Seite geführt werden können, usw.), mit denen N. sogar in Dialog treten kann: sei es, um nach entsprechender Aufforderung seine Position zu verdeutlichen; sei es, um Beiträge anderer Nutzer zu kommentieren.

Die Interpretationsfolie, unter der das Material ausgewertet wird, geht von zwei grundlegenden Prämissen aus:

a. Die interaktive Dynamik der Kommunikation "verwickelt die Kommunikationspartner selbst in den Gegenstand der Kommunikation, der so zu einem Medium

4 Dieses Interview kam zustande, nachdem der Verfasser der Tagebuch-Einträge zunächst per E-Mail und danach telefonisch kontaktiert wurde.
5 Wörtliche Übersetzung des griechischen Originals; W.B.

wird, in dem die Kommunikationspartner ihr eigenes Selbstverständnis und ihre Beziehung zueinander inszenieren" (Kempf & Baumgärtner 1996, 3).

b. Der latente Gehalt der Kommunikation bestimmt die Perspektive, unter welcher die Personen manifeste Kommunikationsinhalte wahrnehmen, d.h. bestimmte Aspekte (Fakten, Erfahrungen, Bedeutungen etc.) aufnehmen oder thematisch abwehren.

Nach dem ersten Durcharbeiten von Text A entstand das folgende Bild:

N. wandert 2012 nach Deutschland aus. Weniger Monate später folgen ihm seine Ehefrau und ihre gemeinsame zweijährige Tochter. In Griechenland lebte er in Athen und arbeitete als Leiter der Produktionsabteilung einer Pharmaindustrie-Firma mit der Angst vor einer möglichen Entlassung. Die hohen Lebenshaltungskosten ("glaubt mir, in der letzten Zeit, bevor wir weggegangen sind, kauften wir nur das absolut Notwendigste"), die etwas waren, was "Andere 'mit Gewalt' in [seinem] Leben [entschieden hatten]", bestärkten ihn in seiner Auswanderungsentscheidung. Das Diskussionsforum beschreibt N. als "Stütze und die Hoffnung des Anderen in wirklich sehr schwierigen und einmaligen Zuständen". Seine Schilderungen diverser Begegnungen mit Personen, die auch vor einer Abwanderungsentscheidung standen, sind lebhaft und emotional besetzt. Hauptansprechpartner während der Anfangszeit in der Migration waren seine Ehefrau sowie ein ebenfalls nach Deutschland ausgewanderter Freund. Auf Deutschland als Auswanderungsziel sei die Wahl wegen der leichter zugänglichen Informationen gefallen. N. berichtet von den Schwierigkeiten, mit denen ein Neuankömmling in Deutschland konfrontiert ist; sehr ausführlich und detailliert von seinen Sorgen und Anstrengungen, unmittelbar nach der Ankunft Arbeit zu finden. Eine Zukunft der Familie in Deutschland erscheint ihm besonders für seine Tochter ziemlich vorteilhaft.

Wenn N. Migranten der ersten Generation thematisiert, zeigt er sich enttäuscht von ihrem Verhalten: "Ich erzählte ihnen, wie begeistert ich bin von dem Ort hier und von allem generell, oh! Was wollte ich gesagt haben? Da sind beide mit einer Stimme über mich hergefallen, um mich aufzuessen: 'Was sagst du? Du weißt nicht Bescheid ... bist erst seit Kurzem hier und dir kommt alles schön vor. Frag uns auch mal. Und was? Bist du hergekommen und kannst du kein Deutsch? Alles umsonst, hat keinen Sinn, vergiss es. Du wirst sehen ... du wirst sehen' usw." Mit negativ konnotierten Äußerungen und Metaphern schreibt er über das Abwanderungsland: "Griechenland ist ein Schiff, welches allmählich sinkt. Entweder machst du dich aus dem Staub, so schnell du kannst, oder verbleibst du und erleidest alle Konsequenzen. Und wenn ich entscheide, das Schiff im letzten Moment zu verlassen, weiß ich, dass es dann viel schwieriger sein wird, weil ich werde dann auch mit dem Sumpf zu kämpfen haben, der mich noch weiter nach unten zieht und ich weiß nicht, ob ich dann noch entkommen kann." Immer wenn N. über seine anfänglichen Versuche, einen Job zu finden, schreibt, drückt er durch seine Wortwahl das starke Bedürfnis aus, seine menschliche Würde akzeptiert und anerkannt zu sehen: "Das, was ich im Kopf hatte, als ich noch in Griechenland war, ist, dass ich zu einer Firma gehe, irgendwohin, und ich werde ihnen in aller Form zeigen, dass ich arbeiten will, und dass ich Arbeit nötig habe, und dass ich es wert bin, dass mir zumindest

eine Chance gewährt wird." Der Text legt insgesamt die Herstellung eines Konsenses über den Mehrwert von Migration nahe. Betrachtet man Kommunikation unter dem Aspekt ihrer Appelfunktion (Bühler 1934), so fällt auf, dass der Text die Leser ermuntern soll, sich im Falle einer Auswanderung für das Zielland Deutschland zu entscheiden. Durchgehend positiv beschreibt N. sein Einwanderungsland, in dem er die Wertschätzung seiner Person erwartet: "dachte ich, dass ich hier ein Migrant bin, dem gegenüber sich die Menschen dieses Landes besser verhalten, als die Mehrheit meiner Landsleute in meinem Land es tun". Der Text lädt die Leser gerade durch das Auslösen von Empörung über das Verhalten von "einheimischen Migranten" gegenüber Neuankömmlingen zur Einnahme einer affirmativen Haltung ein und vermag nicht zuletzt Lachen als Reaktion auszulösen; und zwar dann, wenn detailliert Paradoxien des Alltags und Konflikte dargestellt werden.

In der Sequenzanalyse wurden die 19 längeren Textpassagen in 126 Sequenzen im Umfang von ca. 2 bis 25 Zeilen unterteilt. Die Satz-für-Satz-Sichtung der Sequenzen zeigte, dass sich N. in seinen Schilderungen von Konflikterfahrungen mit Migranten der ersten Generation in der Opferrolle thematisiert. Wenn er humorvolle Szenen, in denen er seine Konfliktbewältigungsversuche kommentiert, ironisch beschreibt, wechselt sein Erzählmodus in die aktive Subjektform.

Ausschließlich in der ersten Person tritt N. in Erzählungen über die Vorbereitung seiner Auswanderung auf. Einen Wechsel erfährt der Erzählmodus (von der Objekt-/Opferrolle zur Subjektrolle) bei der Beschreibung seiner individuellen Krisenbewältigung in Griechenland. Dabei erscheint er als derjenige, der zunächst tief betroffen, aber geduldig ("bis das Schiff nicht mehr zu retten ist") abwartete und schließlich aktiv wurde, um sich selbst und seine Familienangehörigen vor der Katastrophe zu retten.

Die herausgearbeiteten Sequenzen bilden thematisch geschlossene Abschnitte und bereiten die Makroanalyse des Datenmaterials vor, worauf sich die folgenden Rekonstruktionen beziehen. Aus Platzgründen gehe ich nicht auf Einzelergebnisse der Mikroanalyse ein, sondern widme mich der Frage nach der Exterritorialisierung bzw. verzerrten Darstellung von Themen der Kommunikation:

N. schreibt detailliert über negative Erfahrungen mit seinen Landsleuten, Migranten der ersten Generation. Er beschreibt sie als listig und nachtragend, egoistisch und eigennützig und thematisiert sie nicht als Menschen mit eigener Migrationsbiografie, geschweige denn als Migranten wie er selbst. Sie erscheinen als Personen, die naturwüchsig schon immer da gewesen sind. Darin zeigt sich ein Moment der Thematisierungsabwehr. Bezüglich der Gründe dafür konnten folgende vorläufige alternative Hypothesen formuliert werden:

a. N. blendet die Tatsache aus, dass es sich bei den sog. Migranten der ersten Generation ebenfalls um Migranten i.e.S. handelt, weil er im Internetforum an ein Gemeinschaftsgefühl der Adressaten appelliert, welches auf der Trennung der Generationen beruht. Parallelen zwischen den Generationen zu ziehen hätte seine Erzählung für die potenzielle Leserschaft weniger interessant gemacht, zumal diese eher an persönlichen Eindrücken und neuen Erfahrungen interessiert ist.

b. Eine nachsichtige Haltung gegenüber der ersten Migrantengeneration wäre nicht kompatibel mit seiner Intention, Neuankömmlinge vor möglichen Unannehmlichkeiten und Gefahren im Umgang mit ihnen zu warnen. Seine Argumente würden dadurch ihre Überzeugungskraft verlieren.
c. N. greift auf das soziale Deutungsmuster Generation zurück, um sich vom aktuellen Handlungsdruck, einen ihm unverständlichen Konflikt nicht erklären zu können, kognitiv und emotional zu entlasten.
d. Seine Erfahrungen, dass "einheimische Migranten" keinen Respekt vor ihm haben, machen die Entwicklung einer empathischen bzw. reflexiven Haltung nahezu unmöglich.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein zweites hermeneutisches Feld eingeführt. In die Analyse wurde das Material aus dem *partnerzentrierten Interview* (Text B) einbezogen. Während Text A zur Inszenierung einer medialen "Sodalität" (Lowies 1948, 14; zit. nach Moebius 2006, 51) beiträgt, einer freiwilligen neuen Gemeinschaft, tritt dies bei Text B in den Hintergrund. Die Aushandlung der Identität findet in der durch die Gesprächssituation selbst ausgelösten interaktiven Dynamik der Kommunikation statt. Durch die komparative Textanalyse entsteht ein Kontextwissen darüber, wie *dieselbe Person* in unterschiedlichen Kommunikationskontexten ihre Identität aushandelt, wie sie ihre Wirklichkeit konstruiert, von der sie selbst ein Teil ist (Kempf & Baumgärtner 1996).

Die *sozial-psychologische Rekonstruktion* dieses Textes B ergab zunächst folgendes Bild:

- N. beginnt das Gespräch mit dem Hinweis, dass jede Migration "individuell unterschiedlich" sei. Bereits zu Beginn der Krise wollte er auswandern. Allmählich habe er bemerkt, dass sein Gehalt nicht mehr zum Überleben reichte und dass "die Arbeit immer weniger wurde ... wenn du siehst, dass alles in deinem Leben dunkelt, dann siehst du es noch konkreter, auszuwandern". Er spricht detailliert über die Erfahrungen in seiner damaligen Arbeitsstelle und äußert mehrfach sein Unbehagen darüber, dass Arbeitgeber das Recht hätten, Arbeitnehmer fristlos zu entlassen. N. schildert seinen durch die Migration bedingten Statuswechsel, vom Vorarbeiter in Griechenland zu einer Arbeit, die "in Anführungszeichen der letzte Arbeiter macht. Aber das hat mir nichts ausgemacht, weil, weißt du was? Du wirst dich anstrengen, aber morgen, übermorgen wirst du es besser haben". Wichtig sei ihm die "ethische Anerkennung für deine Anstrengung. Das, was mich am meisten gestört hat, sind nicht nur die Löhne, die immer niedriger wurden, sondern, wenn du siehst, Leute zum Beispiel in meiner Firma, wo ich gearbeitet habe, 50 Jahre alt war einer da, zum Beispiel, und man hat sich zu ihm ohne Respekt verhalten und er ist gefeuert worden, mit lächerlichen Begründungen, weil der Junge, der eingestellt worden wäre an seiner Stelle, er würde ein Drittel seines Gehaltes kriegen, und das Gehalt des Neuen würde auch nie steigen, also, das ist es, das System in Griechenland wurde unmenschlich, es ist hart, es ist hart".
- Mit dem Wort Unsicherheit bezeichnet er zunächst seine damalige Gefühlslage, verwendet es aber auch bei der Thematisierung der prekären Lebenslage und

der Bedrohung von Existenzen anderer Menschen in seinem sozialen Umfeld: "Wenn ich sehe, dass mein Kollege, der seine Arbeit verloren hat, seit zwei Jahren keinen Job mehr gefunden hat, die Arbeitslosigkeit, die hohe Prozente erreicht hat, ... du wirst dadurch gelähmt. Enttäuschung ... ja ... Zorn ... dass du zornig bist, aber willst du zornig gegen dich selbst sein oder gegen dein Schicksal? Wenn andere Menschen dein Leben bestimmen ... Die Krise haben weder du noch ich heimgebracht. Wenn du siehst, dass die Welt sich nicht ändert ... Wenn Stühle anfangen zu zittern, wenn der andere seinen Job verliert. Die Krise verändert alle, deine Mitmenschen, alle."

- Im Unterschied zu Text A äußert sich N. kritisch über die Ursachen der Krise. Sie sei "ideologisch vorbereitet" gewesen und werde sich wie im Domino auf ganz Europa verbreiten. Migration beschreibt er als "Krieg". Deutschland wolle offensichtlich, "dass Leute herkommen, um hier zu arbeiten. Deswegen lassen sie den Krieg gegen alle südlichen Länder entstehen". Er sei sich der Tatsache bewusst, dass Ausbeutung im Arbeitsbereich auch in Deutschland stattfindet. Dennoch nehme er dies bewusst in Kauf: "Ich bin hoch zufrieden, den niedrigsten Lohn für deutsche Verhältnisse in diesem Posten zu kriegen". Über seine Gedanken habe er in dem Forum nichts geschrieben, weil "man das schon alles kennt": "Ich hab es gesehen, du hast es gesehen, du kennst es, ich kenne es".
- Wie in den Tagebuch-Einträgen misst N. dem Generationenkonflikt auch hier großes Gewicht bei. Seine Mutter sowie seine Großeltern waren selbst Migranten in Deutschland. Er geht davon aus, dass nur wenige der Migranten der ersten Generation in Deutschland geblieben sind.[6] In Wir-Form artikuliert er einen wesentlichen Unterschied dieser Generation zu seiner, der auch die Endgültigkeit seiner eigenen Auswanderung betont: "Wir kommen mit der Perspektive, zu bleiben, und es ist viel schwieriger heutzutage, so eine Entscheidung zu treffen ... Also ist es unterschiedlich, als wenn du von einem Land weggehst, und dem Land den Rücken kehrst, weil du siehst, weder wird es dort eine Zukunft geben noch ... und so hat es sich auch gezeigt; seit 2012 wird es immer noch schlimmer."

Nach der einer weiteren Analyse des Materials kann aus der Erstinterpretation, den Relativierungen im zweiten hermeneutischen Feld und der Komparativen Textanalyse Folgendes festgehalten werden:

- Im Unterschied zu seinen Schilderungen in Text A legt N. im Gespräch eine Seite seiner Handlungsprämissen offen, unter denen die Aufrechterhaltung eines Generationenkonflikts für ihn subjektiv funktional erscheinen könnte: Er räumt sich selbst und seiner Generation der Neumigranten das Recht ein, über die aktuelle (desolate) Situation in Griechenland besser informiert zu sein. In der ersten Generation sieht er vermutlich die Repräsentanten einer normalisierenden Haltung und Verdurchschnittlichung bzw. Bagatellisierung der Probleme, die er für den Verlust seiner Existenz in Griechenland verantwortlich macht. "Die äl-

6 Dies ist offensichtlich verzerrt thematisiert worden. Die Verallgemeinerung der Erfahrung aus der Migrationsbiografie seiner Familienangehörigen auf die Gesamtheit der damals angeworbenen Migranten ist ein weiteres Moment der Thematisierungsabwehr.

teren Migranten kennen Griechenland nur aus dem Urlaub und die Sonnenseiten ... Wir haben Griechenland erlebt, wir haben das System erlebt, die alten Migranten hier, die meisten Fälle, ist es so gekommen, dass die Gespräche mit hoher Intensität endeten, dass wir uns gestritten haben, als dass wir uns geeinigt hätten. Ich erzähle denen, dass es kein richtiges Gesundheitssystem gibt, und dass die Ärzte dort, wenn du ihnen kein Schmiergeld gibst, dich auch sterben lassen können, und die erzählen mir, dass die griechischen Ärzte die besten der Welt sind".

- Den Generationenkonflikt erklärt N. nicht mit einem Rückgriff auf soziale Deutungsmuster, sondern nutzt ihn vielmehr als Anlass für weitere Reflexionen. Zwar behält die "einheimische Migrantengeneration" ihre Frontstellung ("total andere Kultur", mit der man "nichts zu tun haben kann", sie lebe "im Luxus ... also für deutsche Lebensstandards sehr gut angepasst"). Gleichzeitig artikuliert N. jedoch gerade durch seine Auseinandersetzung damit deutlich Klasseninteressen. Mit der rhetorischen Frage: "Wie soll ich mit Leuten zusammenpassen, die Geld über haben?" markiert er einen Klassenunterschied, der zum generationalen Unterschied der Lebenserfahrungen hinzukommt. Darin könnte man den persönlichen Sinn sehen, welchen N. dem Konflikt verleiht: Sein Widerstand scheint sich gegen eine normalisierende soziale Ordnung zu richten, die von der etablierten "einheimischen Generation" repräsentiert werde.
  Folgende These kann festgehalten werden: N. wehrt sich gegen die Repräsentanten der normalisierenden sozialen Ordnung, weil dies andernfalls – würde er sich etwa auf die eine Problemverharmlosung und Beschönigung des Abwanderungslandes einlassen – für ihn subjektiv die Infragestellung der Grundlage bedeuten würde, auf welcher seine emotionale Verarbeitung von Krise und Migrationsentscheidung gründet. Unter dieser Prämisse kann die Aufrechterhaltung dieser Konfliktdynamik als begründete Reaktion aufgefasst werden und markiert zugleich einen möglichen sekundären Gewinn. Die konkrete Thematisierungsabwehr stellt die subjektive Logik einer spezifischen Form von Entfremdung dar: Den Generationenkonflikt gilt es subjektiv aufrechtzuerhalten, um die subjektive Grundlage für die aktuelle Situationsbewältigung nicht zu gefährden. Die objektive Logik des Handelns besteht jedoch darin, dass sich ein Antagonismus zwischen den Generationen mittel- oder langfristig als systemfunktional erweisen kann, wenn man bedenkt, dass "eine Solidarisierung zwischen den Generationen in manchen Lebensbereichen ein bisher ungeahntes Widerstandspotential gegen die herrschenden Verhältnisse mobilisieren könnte" (Holzkamp 1997, 131).

Im Rahmen der *Handlungsanalyse* ist eine Erweiterung des externen Kontextes erforderlich[7], denn es geht in diesem Analyseschritt darum, Gründe der Thematisierungsabwehr im Zusammenhang mit der aktuellen Situationsbewältigung des

7 Als externer Kontext zur Erhellung von Aspekten der Lebenspraxis von N. diente Text A, der Einblick in mehrere Lebensbereiche gewährte, die N. unaufgefordert und detailliert beschrieb. Die Einbeziehung von Akteuren seines unmittelbaren Umfeldes im Sinne einer Netzwerkanalyse hätte eine weitere Kontexterweiterung ermöglicht, die jedoch im Rahmen dieser Rekonstruktion nicht geleistet werden konnte.

Subjekts zu eruieren. Dabei war es hilfreich, zu unterscheiden, worauf sich der herauszuarbeitende sekundäre Gewinn aus der Thematisierungsabwehr bezieht, d.h. betrifft er konkrete Handlungsorientierungen und Handlungssequenzen oder ist er grundsätzlicherer Art und hängt mit Interessen im weiten Sinne, also mit Lebensorientierungen des Subjekts zusammen.

N. wurde im argumentativen Rückkoppelungsgespräch (Text C), das dem Ziel der *Fortsetzung des hermeneutischen Zirkels* diente, mit den festgestellten Verschiebungen seiner thematischen und Interpretationsrelevanzen konfrontiert. Dies bewirkte eine weitere Reflexion: "Wenn du hierhin kommst und siehst den Menschen 60 Jahre alt, Migranten der ersten Generation, als es dort die automatischen Geräte nicht gegeben hat, die ich jetzt verwende, sondern er hat alles mit der Hand gemacht und er hat sehr schwere Momente durchgemacht, und er benimmt sich dir gegenüber schlecht, will dich in deiner Entscheidung hier zu bleiben, hindern, das meine ich mit ... 'der Mensch vergisst'. Damit du nicht die Gründe vergisst, die dich bewegt haben, abzuwandern, weil die Migranten der ersten Generation damals auch keine Arbeit hatten gehabt und sind weggegangen. Ich bin mir sicher, als er 20 Jahre alt war, war er genau so sauer auf Griechenland wie ich jetzt auch, und nicht jetzt, dass alles was griechisch ist, ist gut".

Hier thematisiert N. zum ersten Mal Gemeinsamkeiten der Generationen. Der älteren Migrantengeneration wirft er gleichzeitig vor, sie hätte die Ursachen ihrer Migration und die damit verbundenen Belastungen geleugnet. Die angedeutete Forderung nach ethischer Verantwortung entsteht aus der eigenen Betroffenheit und wird als Appell an die Anderen gerichtet. Indirekt richtet N. diesen Appell auch an sich selbst.[8] Den Anderen macht er einen weiteren Vorwurf: Sie leugneten die aktuelle gravierende Krise in Griechenland, zeigten keine Empörung oder Enttäuschung und brächten seinen Beurteilungskriterien und Emotionen kaum Verständnis entgegen – eine Argumentation, welche in der komparativen Interaktionsanalyse zwischen den Texten herausgearbeitet werden konnte und im argumentativen Rückkoppelungsgespräch deutlicher artikuliert wird.

Aufgrund dieser neuen Erkenntnis wurde in einem weiteren hermeneutischen Zirkel zurückverfolgt, inwieweit und in welcher Form die hier zum Ausdruck gebrachte ethische Verantwortung auch in anderen Bereichen der Lebenspraxis von N. zu finden ist: Ist ethische Verantwortung ein Interesse im weiteren Sinne, welches nicht nur einzelnen Handlungen oder Handlungssequenzen, sondern "dem gesamten Leben" des Einzelnen "einen Sinn verleiht", "als Orientierung seines Handelns permanent bestehen bleibt" (Kempf 2003, 258f.) und somit Bestandteil von Lebensorientierungen wird? Wenn ja: Lassen sich Anlässe identifizieren, die diese Transformationsprozesse in Gang gesetzt haben? Und nicht zuletzt die Frage: In

8 Ähnlich bringt N. diese Erwartung in den Tagebuch-Einträgen zum Ausdruck: "Ich will mit dem Zeitverlauf nicht vergessen, weder was ich erlebt habe, noch wer ich bin. Ich weiß nicht, dieser Weg, den ich gewählt habe, wo er mich hinführen wird, und ich hoffe, dass er ein gutes Ende haben wird, aber das was ich auf keinen Fall will, ist zu vergessen".

welchem Zusammenhang steht die o.g. Thematisierungsabwehr mit dieser Lebensorientierung?

Dieser Interpretationsschritt der sozial-psychologischen Rekonstruktion versucht, die herausgearbeitete Kernhypothese über den exterritorialisierten Gehalt der Kommunikation, ihren latenten Gehalt und den sekundären Gewinn aus der Thematisierungsabwehr in einer Sequenzanalyse (vom Ganzen zum Detail) erneut im Gesamtmaterial (Texte A, B, C) zu überprüfen. Daraus konnten folgende Momente von N.s Biografie identifiziert werden, in denen er sich den Sinnzusammenhang seines Lebens und Handelns bewusst zu machen versucht.

a. *Relativierung der eigenen indignationalen Migration aus Nachsicht gegenüber schweren Lebensschicksalen:* N. relativiert die eigenen Krisenerfahrungen und die eigene Migration, wenn er sich mit Menschen vergleicht, die lebensbedrohlichen Umständen ausgesetzt waren: "Habe einen Typen gesehen, ich habe es in seinem Gesicht gesehen, er ist geboren in Pristina, Kosovo, er hat Krieg erlebt, wenn wir das ganze auch Griechenland betrachten, sehen wir es vielleicht etwas einseitig ... also wenn ich mit ihm spreche, und er erzählt, dass er Kriegserfahrung machte, die Schwierigkeiten, mit denen er konfrontiert war, dass er mindestens durch 4-5 Länder gegangen ist, um in Deutschland anzukommen ... ich sehe es auch in den Internetforen, wie einseitig es da ist .. 'soll ich bleiben?', 'soll ich weggehen?'; du bist nicht alleine mein Freund, es ist ein Menschenvolk, und zwar ein Menschenvolk, welches bereits Jahre zuvor gestartet ist, um heute hier zu sein".
b. *Erfahrungen von Verletzlichkeit und Abweisung als Anlässe für persönliche Veränderung:* Als besonders einschneidende Erfahrung beschreibt N. seine eigene Veränderung im Umgang mit Minderheiten am Beispiel seiner Begegnung mit einem inzwischen in Deutschland lebenden Asylbewerber aus Pakistan, den er bereits aus Griechenland kannte. Der sich damals in einer schwächeren Position befindende Pakistaner sei dem "Sozialrassismus" der Autochthonen ausgesetzt gewesen. N. beschreibt sich als passiven Zeugen der Abweisungs- und Rassismuserfahrungen des ohne Papiere in Griechenland lebenden Flüchtlings: "... traf ich ihn, und er hat sich an mich erinnert, damals als wir einkauften. ... Und pass auf, dieser Mensch ... hat mir hier Arbeit angeboten: 'Wenn du irgendwann etwas brauchst', meinte er, 'ruf mich an'. Kannst du es dir vorstellen? ... Und natürlich hat mich dieser Mensch Folgendes gelehrt: Wie schlecht er damals griechisch gesprochen hatte und wie wir alle in Griechenland lachen, wenn wir einen Fremden hören und wie schrecklich ich jetzt hier deutsch spreche, und hier hat keiner gelacht, und ich fühle mich dadurch schlecht. Ich fühle mich ungebildet und von niedrigem Niveau dafür ... Ich bin nicht mehr so rassistisch, wie ich war. Ich meine den Sozialrassismus. Migration bringt dich dazu, Dinge völlig anders zu sehen. Der Pakistaner ist eine Lehre fürs Leben. Diesem Menschen begegnete man nicht als Menschen ... das ist der Punkt, hat sich bei mir verändert ... die Kriterien und die Art und Weise, wie ich Menschen sehe in diesem Moment. Es kann sein, dass wenn ich in Griechenland neben einem Pakistaner gesessen hätte, dass ich mich geekelt hätte. Hier würde ich ihn anders sehen."

c. *Wunsch nach Transmission eigener Lebenserfahrungen:* Die Thematisierung seiner Motivation, in der (Internet-)Öffentlichkeit seine Lebenserfahrungen preiszugeben, ist eine weitere Situation, in der N. ethische Verantwortung zeigt. Im argumentativen Rückkoppelungsgespräch erwähnt er, dass das offene Schreiben in einem solchen kommunikativen Kontext einem "Sich-Aussetzen" gleichkomme. Sein Bedürfnis, seine Lebenserfahrungen auf diese Weise mitzuteilen, erklärt N., indem er die subjektive Bedeutung, die ethische Verantwortung für ihn besitzt, expliziert. Damit verbindet er den Wunsch, das Schicksal anderer, in ähnlicher Lage sich befindender Menschen ernst zu nehmen: "wenn du in Not bist. Dann wird dieses Bedürfnis geboren. Ich habe geschrieben, ich will nicht vergessen, verstehst du, so müssen wir als Menschen sein, wenn wir Menschen genannt werden wollen, das heißt es menschlich sein". Er erwartet von den Adressaten seiner Erzählungen Nachsicht, wenn das Geschriebene nicht auf Affirmation stößt. Es geht ihm nicht um eine einfache Informationsweitergabe, sondern um die Vermittlung von Lebenserfahrungen: "Ich hatte das Bedürfnis, diesen Stab weiterzugeben, wie ich selbst Informationen erhielt, was ich daraus gemacht habe; es ist ein Druck, den ich als Mensch verspürte; so wie ich eine Information erhielt und mir dadurch geholfen wurde, ich habe eine Schwere (im Sinne von tiefem Anliegen, W.B.) in mir, dass ich auch diese Information weitergeben möchte an jemand anders. Ich denke, das ist das Normale für mich."

Durch das sprachliche Handeln wird N.s Verantwortungsbewusstsein erkennbar, welches in miteinander verträglichen Handlungssequenzen zum Ausdruck kommt. Diese entsprechen einem übergeordneten Interesse (Lebensorientierung) und markieren eine Prämissenerweiterung, welche in *mehreren Logiken der aktuellen Lebenspraxis* des Subjekts zum Tragen kommt und den Ausgangspunkt seiner Realitätsbewältigung ausmacht. Es konnten Momente einer Überschreitung der normalisierenden sozialen Ordnung sichtbar gemacht werden – mit oft subversivem Charakter, wenn etwa mit Humor und Ironie Krisen bewältigt wurden. N. lässt sich auf kommunikative Austauschformen ein, offenbart dabei seine Emotionen und setzt sich aus. Diese kommunikative Praxis ist durchgängig mit *ethischer Verantwortung* (Butler 2003) gepaart, die daraus resultiert, anderen ausgesetzt gewesen zu sein und Verletzlichkeiten des eigenen Lebens vor der Migration in einer emotionalen Auseinandersetzung mit Bedingungen des Unrechts, der Benachteiligung und Diskriminierung mitteilen zu wollen. Diese Lebensorientierung gilt es im Gespräch durch die *Aufrechterhaltung eines Dissenses* im Generationenverhältnis zu verteidigen. Das Leugnen der Existenz entfremdender Bedingungen im Abwanderungsland und die Denunzierung seiner Lebenserfahrungen durch Repräsentanten der sozialen Ordnung ("einheimische Migranten") wird subjektiv als Bedrohung erlebt. Diese Bedrohung führt *nicht* erneut zur Infragestellung seiner Lebensorientierung, sondern veranlasst N. vielmehr dazu, sich die aus seiner Abwanderung resultierenden Lebenserfahrungen zu vergegenwärtigen und sich des Sinns seiner Lebensorientierungen bewusst zu werden.

Tiefenhermeneutische Kulturanalyse als Methode einer kritischen Bildungstheorie

Dirk Michel-Schertges & Heinz Sünker

1. Bildung

In seinem *Plädoyer für eine Reorientierung des interkulturellen Dialogs* erinnert D. Senghaas daran, dass "alle wesentlichen Merkmale des heutigen Westens weit mehr das Ergebnis höchst widersprüchlicher und konfliktreicher Entwicklungsprozesse als das Produkt einer ursprünglich angelegten, kulturgenetischen Selbstentfaltung" seien (Senghaas 1998, 199). Er verbindet dies mit der Angabe wesentlicher 'Gehalte' dieser Prozesse mit "Emanzipationsschub" und "Befreiung des Menschen aus Unmündigkeit" (199f.).

Im Kontext einer Rekonstruktion wesentlicher Elemente eines kritischen Bildungsverständnisses, das zum einen durch den Bezug auf Bildung und Kultur (Kappner 1984, Bollenbeck 1994) und zum anderen auf Bildung und Gesellschaft (Adorno 1972, Heydorn 1979, Sünker 2003a) sich auszeichnet, ergibt sich damit die Aufgabe der Arbeit an einem Bildungsbegriff, der, wie Heydorn es gefordert hat, der Gegenwart angemessen ist.

Angesichts einer Situation, in der Bildung – von Reform bis Politik – in unterschiedlichen Gestaltungen Dauerthema ist, von den klassischen Debatten bis hin zu neueren sozialwissenschaftlichen Konzepten, disziplinärer als auch öffentlicher Diskurse, gilt es, den Horizont von Interkulturalität wesentlich mit zu berücksichtigen. Denn die Gegenwart zeichnet sich durch Globalisierung und eine tendenzielle Überwindung von Nationalstaatlichkeit – und korrespondierenden Nationalkulturen – aus; was allerdings zugleich zu Prozessen führt, die in angelsächsischen Debatten mit den Begriffen marketization and commodification von Erziehung/Bildung benannt werden (vgl. Ball 2003, Wexler 1999).[1]

Ist der Verfall von Bildungsidee wie -praxis ihrem Missbrauch durch Instrumentalisierung geschuldet, so ergibt sich die Aufgabe, sich einer Tradition zu vergewis-

1 Vermarktung und Warenförmigkeit von Bildung sind diesen Analysen zufolge Ergebnisse des Versuchs der Kapitalisierung aller Lebensbereiche im Rahmen dessen, was man als Siegeszug des Neoliberalismus bezeichnet. Damit wird aus dem, was als öffentliches Gut Bildung allen zugänglich sein müsste, etwas, was nur gegen Geld und im Kontext von Klassenstrategien erhältlich wird. Vergessen darf man nur nicht, dass etwa das deutsche Bildungsbürgertum Bildung anderen Klassen gegenüber immer schon als Unterscheidungs- und Abgrenzungsmerkmal eingesetzt hat.

sern, der Bedeutung ihrer Anfänge nachzuspüren, nicht verwirklichte, aber verwirklichbare Potenzen freizulegen (vgl. Heydorn 1979). Die Frage nach der Konzeptualisierung von Bildung hat immer noch dem Menschen, genauer, der gesellschaftlichen Verfasstheit der Menschen, dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Perspektive von Vernunft, Gesellschaftsfähigkeit und Emanzipation, damit der Vorstellung einer Bildung aller jenseits von Restriktionen durch Klasse, Gender, Ethnizität, zu gelten.

Schwierigkeiten in Bezug auf den Bildungsbegriff ergeben sich nicht allein aus dessen Ubiquität, sondern auch aus seiner gesellschaftlich bedingten Degeneration zur Leerformel (vgl. Nipkow 1977). In entscheidender Weise lässt sich im Kontext der Frage nach dem Umgang mit dem Bildungsbegriff eine grobe Unterscheidung zwischen traditional und kritisch treffen, was darauf verweist, dass diese langjährige Leitkategorie von Pädagogik ob ihrer historischen wie systematischen Konstitutionsbedingungen äußerst umkämpft ist. Dabei zeigt sich für die gesamte Geschichte des Umgangs mit dem Bildungsbegriff, dass sich – je nach gesellschaftlicher Positionierung – mehrdeutige, ja konträre Perspektiven damit verbinden lassen (vgl. Vierhaus 1972, Heydorn 1979). Die doppelte Funktionalität von Bildung, die dieser als je besonderes Moment innewohnt, geht zum einen zurück auf die Abstraktheit von Allgemeinheit der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Theunissen 1982) und führt zu einer Verkehrung von Bildung zu Erziehung, "erzwungen von der Notwendigkeit, auch die abhängigen Massen als empirische bürgerliche Subjekte zu brauchen" (Koneffke 1982, 946). Zum anderen bezieht sie sich auf die Verwendung von Arbeitsvermögen, in der Form der Ware Arbeitskraft, sodass sie ihren Zweck nicht aus dem Träger des Arbeitsvermögens als Subjekt, sondern aus der Bedingung des Verwertungsprozesses bezieht, was im Qualifikationsbegriff den adäquaten Ausdruck findet (vgl. Preuß 1973).

Historisch betrachtet, liegt die Bedeutung des Bildungsbegriffes im Anstoß zur Reflexion über die Möglichkeit von Individualität, die in spezifischer Weise durch den Bezug auf die Kategorie Mündigkeit hergestellt wird.

Im Neuhumanismus, speziell in den Vorstellungen Humboldts findet dieser Prozess seinen Niederschlag und führt zu einer ersten präzisen Konzeptualisierung. Im Königsberger und Litauischen Schulplan von 1809 formuliert Humboldt (1964, 189): "Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten".

Die Differenz zwischen allgemeiner und spezieller Bildung, die Arbeit mit dem Menschen "überhaupt" charakterisiert Reichweite und Perspektive des gesellschaftstheoretisch wie gesellschaftspolitisch verankerten Humboldt'schen Ansatzes. Dies bezeugt darüber hinaus die reflexive Fortgeschrittenheit frühbürgerlicher Theorie; auch wenn die Verhältnisse – individuell wie gesellschaftlich – nicht darin aufgehen. Die hierin mitgesetzte Kritik des Utilitarismus, der Zurichtung des Menschen und von Verwendungstauglichkeit, lebt von der Annahme einer konstitutiven Differenz zwischen Pädagogik und Politik, ohne das Politische der Pädagogik zu leug-

nen und stellt deshalb keinen Fluchtpunkt dar, sondern bietet vielmehr die einzige Möglichkeit, über den Status quo hinaus zu denken (vgl. Heydorn 1979, 166 ff.).

Im Rahmen kapitalistischer Entwicklungen, in die heute Bedingungen und Folgen von Interkulturalität eingehen, ist damit auch eine Grundlegung der Analyse des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft vorgegeben: "Im radikalen Konzept einer Allgemeinbildung, in dem der gemeinsame produktive Eingriff in die Verhältnisse in der Mündigkeit eines jeden Individuums gründet, verwirklicht das Subjekt seinen Vorsprung vor jeder historischen Konkretion und Hinfälligkeit, auch vor seiner bürgerlicher Bornierung. Schon im bürgerlichen Bildungskonzept entwirft es sich als eine Macht, deren Bestimmung die Schrankenlosigkeit der Kapitalverwertung auf die Schrankenlosigkeit geschichtlich zu aktualisierenden Entfaltungen der verbundenen Individuen hin übersteigt" (Koneffke 1982, 941; vgl. Koneffke 1999, Sünker 1999).

Heydorn (1980a, 99) schlüsselt "die Interdependenz der Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution" auf und entwickelt die für seine Analyse notwendigen Kategorien, in deren Zentrum die mäeutischen Begriffe von Bildung als "entbundene Selbsttätigkeit" und "schon vollzogene Emanzipation" (Heydorn 1979, 10) stehen. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird aus den Konstellationen von Gesellschafts- und Bildungsgeschichte erschlossen. Vorstellungen von der "Totalität der Subjektwerdung", von der "Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff aller Eigenverfügung" (Heydorn 1980b, 297) verbinden sich mit der Aufgabe, "das Verhältnis von Bildung und Herrschaft, von Fremdbestimmung und Eigenbestimmung, des partikularen zum universellen Menschen" (Heydorn 1979, 28) in den jeweiligen konkreten historisch-gesellschaftlichen Dimensionen zu analysieren. Das in diese Perspektive eingelassene Subjekt-Thema wird formuliert als Frage nach dem Projekt des Menschen in den historisch-gesellschaftlichen Entwicklungspotenzialen und enthält dabei das, was auf den normativen Kern der Moderne abzielt: "Selbstverfügung des Menschen ist Erfüllung des humanistischen Traumes und dialektisch-rationales Korrelat der Entwicklung. Selbstbestimmung beruht somit nicht auf Spontaneität, sondern auf der Vermittlung von Mündigkeit und Bedingung" (322).[2]

Bildung ist zu verstehen als die "Aktualisierung der Potentialität", sodass der Mensch Mensch werden kann, "sein eigener Täter" (Heydorn 1980a, 164). Heydorn verbindet mit diesem Ansatz die Kritik an gesellschaftlich vorgegebener menschlicher Subjektivität mit deren Entwurfscharakter, schließt damit kulturelle Bedingungen als Fragen von Lebensweisen ein. Das Leitmotiv seiner Darstellung folgt dem materialistisch gewendeten Topos der Verwirklichung der Vernunft, in-

2 Bildung ist kein selbstständiges revolutionäres Element der geschichtlichen Bewegung, "sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung sein" (Heydorn 1980a, 100); gleichwohl leistet die Bildungsinstitution "einen eigenen verändernden Beitrag, der unauswechselbar ist" (167) für emanzipatorische gesellschaftliche Entwicklungen. Von daher trifft die Kritik Hamburgers (2013) an Debatten um Migration und Bildung, in denen Klassenfragen durch Bildungsfragen ersetzt würden, den Sachverhalt nicht vollständig; Bildung wird nicht (immer) als 'Allheilmittel' betrachtet, darf aber auch nicht aus den Augen gelassen werden.

nerhalb derer die Darstellung der gesellschaftlichen Verhältnisse zugleich auch immer deren Kritik ist: Lässt sich die geschichtliche Entwicklung bis hin zur Gegenwart als Situation des Menschen lesen, die durch "Verhängtsein", "Determination" (Heydorn 1979, 31) bestimmt ist[3], so wird die Frage nach den freiheitsverbürgenden Potenzialen menschlicher Entwicklung zum entscheidenden Problem. An dieser Schnittstelle von Gesellschafts- und Bildungstheorie werden die Aufgabenstellungen und Traditionsbezüge von praxisphilosophisch orientierten Vertretern des westlichen Marxismus verknüpft (vgl. Sünker 1989, Schmied-Kowarzik 1981). Die Idee der Bildung findet sich zuerst in der griechischen Aufklärung, die als Aufklärung aus der Aufgabe heraus sich bestimmt, "die dem Menschen innewohnende Vernunft an das Licht zu bringen, sie in die Mächtigkeit des Lebens zu versetzen" (Heydorn 1979, 316). Als Bildung findet sie ihren Grund darin, dass es – vermittelt über das Problem der Naturbeherrschung an der Übergangsstelle vom Mythos zum Logos – ein gesellschaftliches Bedürfnis nach rationaler Welterklärung gibt, dieses allerdings als verwertbare Abstraktionsleistung im Interesse von Herrschaft, sodass Bildung – als Bildung auf Mündigkeit gerichtet – sich schon mit ihrem Beginn des instrumentellen Bezugs auf Herrschaft, dem Zwang zur Produktion von Herrschaftswissen, entheben muss: "Als Instrument gedacht, mittels dessen die Gesellschaft ihren Interessen wirksamer dienen kann, sich zu verewigen glaubt, gewinnt sie über diese ihre Determination ihre Freiheit. Die Selbstbestimmung gewinnt sich über die Unterwerfung. Die Dialektik dauert an. Die Instrumentalisierung dauert und der Versuch, das Instrument gegen die Hersteller zu richten" (ebd., 13; vgl. von Friedeburg 1989, 477).

Das "spekulative Moment" von Bildung (Heydorn 1979, 16) liegt in der sich durchsetzenden "Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Befreiung" (18); es ist bestimmt durch die Möglichkeit von Selbstverfügung, Selbstbestimmung des Menschen, ist aber dabei auf "die Vermittlung von Mündigkeit und Bedingung" (322) zu beziehen. Denn die Trias aus Vernunft, Praxis und menschlicher, d. h. befreiter Zukunft ist nicht unabdingbar, vielmehr gehen mit dem Geschichtsprozess herrschaftliche Interessen ein, die auf Paralysierung von Bewusstsein (317) abzielen.

Heydorn (ebd., 337; vgl. Sünker 2003b, c) zeichnet in detaillierten Analysen die unterschiedlichen Ausformungen von Dialektik und Herrschaft, in die sich der Widerspruch im Bildungsbegriff selbst auseinanderlegt, von Institutionalisierung und Befreiung nach, deren historische Stufen und Stadien sich für ihn – gebunden an Gesellschaftsformation, menschliche Praxis und Vernunftentwicklung – als möglicher Weg der Befreiung des Menschen zu sich selber darstellt. Besondere Aufmerksamkeit widmet er dabei dem Stadium der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft. Dieses ist bildungstheoretisch besonders relevant aufgrund des aufklärerischen und neuhumanistischen Denkens, des Deutschen Idealismus und

3 Damit wird das Leben als schicksalhaft begriffen, von Menschen nicht gestaltbar. Bourdieu bestimmt daher die Aufgabe der Sozialwissenschaften als "Denaturalisierung und Defatalisierung" gesellschaftlicher Verhältnisse, um deren Produktcharakter zu entziffern (2004, 19).

der Marx'schen Theorie, mit der "die Geschichte der produktiven Bildungskategorie zunächst abgeschlossen" ist (168).

In diesen Ansätzen und partiellen Realisierungen lassen sich die Spuren der Befreiungssuche der Menschheit auffinden. Gegenüber den heutigen Gefährdungen der Menschen, die ihren Grund in der unaufgehobenen Spannung von Bildung und Herrschaft haben, hält Heydorn deshalb an der Unabdingbarkeit von Bewusstseinsbildung fest: "Das neue revolutionäre Subjekt, um das es alleine geht, ist wissendes Subjekt" (334), sodass Bildung "Revolution des Bewusstseins" (337) ist.

Da Herrschaft in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft auf versachlichten Zusammenhängen beruht, auf abstrakten Bezügen, sind Wissen und Bewusstseinsbildung der Ansatz zum Kampf gegen Herrschaft, beinhalten die Möglichkeit zu deren Überwindung.[4] Die Aufhebung der Differenz von Erziehung und Bildung zugunsten der Emanzipation des Gattungswesens Mensch vollzieht sich in der Gegenwart wesentlich über die Arbeit des Bewusstseins, dessen Distanzierungsmöglichkeit zum Faktischen, die immer wieder im Interesse von Herrschaftssicherung einzuebnen versucht wird, die Möglichkeit dafür abgibt, Widerstandpotenziale auszubilden.[5] Seine Schlussfolgerung "Bewusstsein ist alles", verbindet Heydorn (1980b, 301) mit dem Aufweis des mäeutischen Charakters von Bildungsprozessen und damit der Betonung der personalen Dimension, die es gegen die strukturellen Bedingungen zu verteidigen gilt (Heydorn 1979, 29f., 316 ff., 329)[6].

2. Tiefenhermeneutische Kulturanalyse und die Rekonstruktion von Bildungsprozessen

Vor diesem bildungstheoretischen Hintergrund, der die Dialektik von der Verfasstheit des Menschen und der Gesellschaftskonstitution deutlich macht und dabei historisch (bisher) nicht eingelöste Emanzipationsmöglichkeiten mit den damit einhergehenden Vergesellschaftungsbeschädigungen, die durch ein Verständnis von Bildung zustande kommen, das auf die Zurichtung des Menschen und dessen (ökonomische) Verwendungstauglichkeit abzielt, in den Mittelpunkt der Analyse stellt, fokussiert diese Arbeit die empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen.

Wichtig ist hierbei eine empirisch-methodologische Herangehensweise, die gesellschaftstheoretisch hinreichend die dialektische Relation von Gesellschaftsformation, Kultur und Subjektverfassung mit in die Rekonstruktion von Bildungsprozessen einbezieht und im Kontext der Prozesshaftigkeit von Bildung und Kultur auch in der Lage ist, Themen wie Interkulturalität zu berücksichtigen. Rechnung getragen

4 Zur Frage von Bewusstseinsverfassung und -bildung unter Bezug auf "die Kategorien der Wahrnehmung und Beurteilung der Verteilungsstruktur" vgl. Bourdieu (1987, 257).

5 Dies bildet auch den Ort für Debatten um Universalismus und Relativismus (vgl. Senghaas 1998, 18ff.).

6 Mäeutik ist ein auf Sokrates zurückgehendes Bildungsverfahren, das mit der Hebammenkunst verglichen wird: Die dem Gegenüber innewohnende Vernunft wird ans Tageslicht geholt, sie kann sich nur praktisch auf dieser Mikroebene der personalen Beziehung realisieren.

wird dieser Forderung am ehesten durch eine empirische Sozialforschung und Methodologie, die sich an den theoretischen Prämissen der Kritischen Theorie orientiert. Die Theorie und Praxis der psychoanalytischen Tiefenhermeneutik bzw. der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse sind hier insbesondere hervorzuheben, da der Fokus des psychoanalytischen Verständnisses von Interaktionsprozessen und interpersonellen Beziehungen bei diesem methodologischen Zugang den Nexus von Subjektkonstitution und Gesellschaftsverfassung zwingend als ein essenzielles Element von Sozialforschung mitdenkt. Im Mittelpunkt dieser Forschungsrichtung steht die Rekonstruktion von Individuationsprozessen im soziohistorischen Kontext durch die Analyse von latenten Sinnstrukturen bzw. latentem Sinn (Lorenzer 1979; Krovoza 1976). "Die besondere Ausformung von Subjektivität – innerhalb eines historisch-gesellschaftlichen Kontextes –, die Konstitution von Sinn und Bedeutung, von Erleben und Verhalten in Alltagsbezügen, das Interaktion im pädagogischen Feld formt, sind zentrale Fragestellungen des psychoanalytischen Vorgehens" (Trescher 1992, 207).

Bei der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse handelt es sich im Wesentlichen um die Rekonstruktion von Bildungsprozessen durch das Sichtbarmachen der Differenz von manifestem und latentem Sinn unterhalb diskursiv-rationaler Sprachstrukturen bei der Analyse von u.a. Interaktionserfahrungen (Heinzel 1997, 478). Durch szenisches Verstehen wird es möglich, "den geistigen Zusammenhang, das System der Symbole als Ganzes zu erfassen" (Lorenzer 1973, 93), um im weiteren Verlauf durch Reflexion und voranschreitendes Verstehen "Evidenzerlebnisse und die Verankerung der Verständigung im Erfassen von Komplexen" (146) nachvollziehen zu können. Diese aus der psychoanalytischen Praxis stammende Vorgehensweise des "Heraufholens" von Szenen, die der Abwehr verfielen, dient als methodischer Zugang, mit dessen Hilfe durch die Beseitigung von Widerständen Bewusstseinsprozesse gebildet und verstanden werden (167ff.). Salling Olesen verdeutlicht den Zusammenhang zwischen szenischem Verstehen und (kritischem) gesellschaftlichem Anspruch, indem er deutlich macht, dass es sich bei Lorenzers Kulturanalyse um eine Forschungsmethode handelt, die in der Lage ist, verborgene Sinnstrukturen zu rekonstruieren, diese in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen und dadurch über die übliche hermeneutische Interpretation hinausgeht. "Emphasizing the hermeneutic nature in this methodology it is more appropriate to focus on the notion of *scenic understanding*. The first point in *scenic* understanding is to interpret subjective meaning and especially conflicts, by attending to emotional and relational aspects of communication which require a situated attention and imagination. But it is also to understand how the whole of a societal context has influenced subjective experience and form the context for conscious as well as unconscious imagination of a future. Within the theoretical framework it would be more appropriate to talk about a *wider* (in societal context) rather than a *deeper* understanding of the meaning under study than what is normally understood in hermeneutic interpretation." (Salling Olesen 2012, 2) Das tiefen- bzw. kulturhermeneutische Interpretationsverfahren, das einerseits durch die untrennbare Verbindung von Subjekt und Gesellschaft – durch Einbeziehen von gesellschaftlichen Veränderungen als Konstituenten des Sozialisations- und Subjektwerdungsprozes-

ses – Gesellschaftstheorie ist, ist andererseits darüber hinaus als ein Beitrag zur Kritischen Theorie des Subjekts zu verstehen, da das psychoanalytisch orientierte kulturhermeneutische Interpretationsverfahren die (Re-)Konstruktion von Lebenspraxis und Erkenntnis zum Ziel hat. Durch die Analyse und Rekonstruktion von Bildungsprozessen sowie deren Verhinderungen werden dem Subjekt erfolgreiche und nicht erfolgreiche Aneignungsprozesse verständlich gemacht, hierbei werden z.B. gesellschaftliche Widersprüche erkennbar, die die Ursache für Verhinderungen darstell(t)en. Durch diesen Vorgang wird dem Individuum die Freiheit zur Reflexion gegeben, ein bewusster Platz im Felde sozialer Interaktion und damit Konstitutionsbedingungen von Bildungsprozessen ermöglicht (vgl. Lorenzer 1973, 241).

Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich durch Globalisierung und eine tendenzielle Überwindung von Nationalstaatlichkeit sowie korrespondierenden Nationalkulturen auszeichnen, ist Interkulturalität im Kontext der oben erfolgten bildungstheoretischen und -methodologischen Reflexionen zu betrachten. Wenn es sich bei Interkulturalität um eine gegenseitige Beeinflussung von aufeinandertreffenden unterschiedlichen Kulturen handelt, so muss der Frage des "zu Unterscheidenden" nachgegangen werden. Waldenfels führt an, dass das zu Unterscheidende, das Fremde, häufig mit den Begriffen Andersheit, Verschiedenheit oder Differenz bezeichnet wird, die aber keine Synonyme sind und deren Inhalte miteinander vermengt werden. Ihm zufolge herrscht ein soziologischer Fremdheitsbegriff vor: "Über weite Strecken regiert ein soziologischer Fremdheitsbegriff: Fremd ist, wer nicht Teil der eigenen Gruppe ist, wer nicht 'dazugehört'" (Waldenfels 1997, 24) und er fährt fort, dass sich die politische Definition von Fremdheit seit der Entstehung der Nationalstaaten auf die Nicht-Zugehörigkeit zum gleichen Staat bzw. zur gleichen Nationalität beziehe. Angesichts der Millionen von Emigranten, Flüchtlingen und Vertriebenen sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass "bei einem solchen Fremdwerden nicht bloß historisch bedingte soziale und interkulturelle Prozesse ablaufen, sondern daß darin etwas zum Ausdruck kommt, das an die radikale Form der Fremdheit rührt" (42), d.h. ein Erleben von Fremdheit, das dem Gefühl gleichkommt, ein "unterschobenes" oder "angenommenes" Kind in der eigenen Familie zu sein[7]. Nach Waldenfels öffne dieses Fremdheitserlebnis einen Spalt im Innersten der eigenen Welt, ohne dass dieser sich je wieder völlig schließe: "Auch die Fremdheit ist eine Wunde, die nie völlig vernarbt. Jeder Heimatkultur, die eine heile Welt des Eigenen suggeriert, gehört deshalb zur Kurpfuscherei, deren beträchtliche sozialen und politischen Folgen nicht zu übersehen sind" (ebd.). Mittels subjekt-analytischer Auseinandersetzung setzt sich die kulturanalytische Forschungsweise mit "beschädigtem Leben" (vgl. Adorno 1997, 2006) und "gebrochener Subjektivität" (Lorenzer 1979, 141; 1976, 218ff.) auseinander. "Das setzt vorab eine begriffliche Vermittlung von individuell-subjektiver und objektiv-gesellschaftlicher Struktur als Rekonstruktion

7 In diesem Kontext verweist Waldenfels auf den japanischen Psychiater Kimura Bin (1995), der zwischen dem Abstammungswahn der Europäer und dem Adoptionswahn der Japaner unterscheidet. Bei dem Abstammungswahn handelt es sich um die Annahme, die eigenen Eltern seien andere als die jetzigen Eltern, und der Adoptionswahn besteht in der Annahme, "die jetzigen Eltern seien *nicht die wahren Eltern*" (Waldenfels 1997, 32).

des wirksamen Zusammenhangs von gesellschaftlicher Schädigung und subjektiver Strukturzerstörung voraus" (143). Hierbei steht die Analyse von Subjektivität im Mittelpunkt, d.h. "quer zur Formulierung des subjektiven Verhältnisses von Mensch und Welt eine andere Perspektive in der Formulierung des objektiven Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft" zuzulassen (134; vgl. Lorenzer 1972, 124f., 135f.). Jegliche Typisierung liegt dieser Methode fern. "Psychoanalyse differenziert die innerindividuelle Struktur, sie arbeitet sich in die Tiefe des Individuums, indem sie Schichten unterscheidet: die Schicht des bewussten Handelns und eine andere verborgene Schicht, die sie unter der Bezeichnung 'das Unbewusste' gefasst hat. Das aktuelle Profil der Persönlichkeit interessiert sie als eine lebensgeschichtliche Durchdringung der beiden Schichten" (Lorenzer 1979, 130).

Für die Tiefenhermeneutik steht die Dialektik von Besonderem und Allgemeinen im Mittelpunkt. Es besteht dadurch die Möglichkeit, dass individuelle Konflikte, die Resultat konkreter gesellschaftlicher Widersprüche sind, durch die tiefenhermeneutische Analyse sichtbar gemacht werden können. "Das setzt vorab eine begriffliche Vermittlung von individuell-subjektiver und objektiv-gesellschaftlicher Struktur als Rekonstruktion des wirksamen Zusammenhangs von gesellschaftlicher Schädigung und subjektiver Strukturstörung voraus" (ebd., 143). Der Fokus der ethno-hermeneutischen Herangehensweise richtet sich sowohl auf den Veränderungsprozess von Gesellschaftsformationen und individuellen Strukturen wie auch auf spezifisch kulturelle Fremdheits- und Annäherungserlebnisse. Dabei ist dem ethno-hermeneutischen Ansatz zentral, "daß bei der Untersuchung individueller Strukturen – wie etwa Abwehrmechanismen und ihre individuelle und überindividuelle, kultur- oder schichtspezifische Formation und Konstellation – stets der lebensgeschichtliche Sinn ernst genommen wird, der sich in ihnen ausdrückt – als Erfahrung von Leid und Glück, als Umgang mit Enttäuschungen und Hoffnungen" (Bosse 1979, 20). Die Lebensgeschichte des Forschers wird durch einen ethnopsychoanalytischen Dialog über die Vorannahmen des Forschers und über den Umgang von Übertragung und Gegenübertragung in den Forschungsprozess integriert. An individuellen Strukturen einzelner Individuen wird die typische "Abwehrformation als Struktur ihrer individuellen Leidens- und Handlungswelt" (ebd.) erschlossen.

Der Prozess des Fremdwerdens kann sich u.a. darin zeigen, dass das Erfahren "des Anderen" sich aus einer bestimmten (gesellschaftlichen) Positionierung, z.B. einer Gruppenzugehörigkeit konstituiert und auf der einen Seite die Anderen als Fremde erfahren werden sowie andererseits man sich selbst dem Anderen gegenüber als Fremder fühlt. Waldenfels (1997, 38) zufolge macht sich diese Richtungsdifferenz in der sprachlichen Verständigung wie auch in institutionellen Sprachspielen bemerkbar: "Wer spricht wessen Sprache, wer hält sich an wessen Spielregeln? Der Vertreter einer dominierenden Sprache, die eine Amts- oder eine Kultursprache sein kann, neigt dazu, es dem Fremden anzulasten, wenn dieser die fremde Sprache überhaupt nicht oder nicht wie seine eigene spricht, und am Ende sieht es so aus, als sei die Fremdheit eine Eigenschaft, die dem Ankömmling oder dem Flüchtling anhaftet wie ein Brandmal, obwohl sie doch eine instabile Relation darstellt,

die in beiden Richtungen schillert. Mehr noch, die Relation schillert in sich selbst, da der Einwanderer zugleich ein Auswanderer, der Flüchtling zugleich ein Vertriebener ist."

Praxis und Sprachbrüche werden in der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse – als Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse – als ein Teil des individuellen Sinnsystems verstanden. "Vertikal *im* Individuum gelesen sind die Interaktionsformen die Grundelemente, aus denen sich die Persönlichkeit in ihrer lebensgeschichtlichen Unverwechselbarkeit aufbaut; horizontal im lebenssituativen Zusammenspiel des Menschen mit seiner Mitwelt betrachtet, sind sie Momente der sozialen Bestimmtheit und der subjektiven sozialen Praxis" (Lorenzer 1979, 136). Hierbei werden Erlebniskomplexe als Entwürfe von Sozialisationsprozessen bzw. "als *Produkte der Produktion* von Subjektivität" verstanden (134). In der Tiefenhermeneutik wird die psychoanalytische Verfahrensweise zur Analyse von Texterlebnissen[8] und zur "Interpretation von Beziehungsfiguren" (vgl. Heinzel 1997, 475) genutzt. Es geht darum, das in den Lebensgeschichten und sozialen Interaktionsformen latent Unbewusste herauszuarbeiten, wobei szenisches Verstehen die Sprachfiguren des Analysematerials als Interaktionsfiguren erfasst. "Das szenische Verstehen geht in tiefenhermeneutisches Verstehen über, wenn die Interaktionsfiguren eines Textes als Abwehrfiguren, als desymbolisierte und ausgeschlossene Interaktionsformen begriffen werden" (Krüger 2006, 215). Symbole und Symbolbildungen sind in dieser Betrachtungsweise zentral für die Verbindung von Bewusstsein und Verhalten. "Diese Verknüpfung leistet das Symbol als Sprache. In der Bildung von Symbolen gewinnt der Mensch das Terrain der Sprachlichkeit. Symbole als Elemente von 'Sprache' verklammern Denken und Handeln, indem sie zugleich Interaktion wie Kommunikation regulieren" (Lorenzer 1971, 38). Nach Lorenzer ist das Symbol die Einheit von Interaktionsform und Sprachfigur, eine "Einheit, die inhaltlich von beiden praxisanweisenden Systemen, der Matrix der einsozialisierten Interaktionsformen und dem System der Sprachfiguren, gebildet wird" (1981, 93). Diese Einheit nennt Lorenzer symbolische Interaktionsform. Die Bereiche des Unbewussten und des Bewussten schneiden sich am Symbol (vgl. Lorenzer 1971, 39), was bei Symbolbildung und Desymbolisierung deutlich wird. Im Desymbolisierungsprozess fallen Interaktionsform und Sprache (wieder) auseinander, die Interaktionsform wird "sprachlos" und in den Bereich des Unterbewusstseins verschoben. "Die Verwandlung von Symbolen in Klischees, d.h. von symbolischen in desymbolisierte Repräsentanzen erfolgt durch Verdrängung" (Lorenzer 1973, 118), d.h. Verdrängung wird als innere Verleugnung, identisch mit der Desymbolisierung, begriffen. Mithilfe des szenischen Verstehens werden, während der Psychoanalyse, durch den Psychoanalytiker subjektive Lebensentwürfe als Vorannahmen in die produzierten Szenen des Patienten eingesetzt und so lange korrigiert, bis er die Lebensentwürfe unter Rückgriff auf die eigene Lebenserfahrung verstehen kann (Lorenzer 1973). Auch in der tiefenhermeneutischen Textanalyse wird das szenische Verstehen sinnlich unmittelbarer Lebensentwürfe ein-

8 In diesem Kontext sind Texterlebnisse als sozial (problematische) Lebensentwürfe zu verstehen (vgl. Nagbøl 1986).

gesetzt. Ergänzt wird es hier durch eine Form szenischer Anteilnahme, in der sich der Leser auf ein unmittelbares Zusammenspiel einlässt, "indem er sich mit den Inhalten des Textes identifiziert und die Rollen übernimmt, die ihm das szenische Angebot des Textes zuspielt" (König 1993, 201). So wird erreicht, dass der Text aktualisiert und die im Text erzählte Lebenspraxis mit der Lebenspraxis des Lesers in "Berührung" kommt, wodurch eine Auseinandersetzung damit begonnen werden kann (ebd., 202). Anders als in einer normalen psychoanalytischen Gesprächssituation, in der symptomatisches Verhalten durch die Übertragungssituation bewirkt wird (Bohnsack 2003, 70), wird in der tiefenhermeneutischen Textanalyse, in der die Übertragungssituation keine reale Gesprächssituation ist, der latente Sinn durch Übertragung und Gegenübertragung auf den Text erschlossen, d.h. diese Übertragung ist die des Lesers, "der wie der Analytiker Unbewusstes bewusst machen will. Und andererseits wird damit klar, dass diese Form der Übertragung eine gefühlsmäßige Reaktion auf den Text darstellt, die durch seine bildhaft-szenische Tiefenstruktur ausgelöst wird" (König 1993, 202). Diese Bilder stehen für eine szenisch-sinnliche Erlebnisfülle (Belgrad et al. 1987, 17).

Die szenische Methode kann auf andere Untersuchungsfelder übertragen werden und ist damit interdisziplinär anwendbar. "Indem man eine hermeneutische Interpretation des Erlebens unternimmt, sei es eine Interpretation eines literarischen Textes, sei es eine Erlebnisanalyse einer architektonischen Inszenierung, ist es möglich, gesellschaftlich produzierte Erlebnisfiguren als Niederschlag sozialer Lebensformen zu verstehen ... Und es ist Voraussetzung, 'dass in einer hermeneutischen und d.h. Interpretationswissenschaft die Interpretation als Resultat des Interpretierens an das Interpretandum gebunden bleibt.' Die Deutung muss unablässig zum Gedeuteten, z.B. den konkreten Erlebnisszenen, zurückkehren" (Nagbøl 1986, 4; vgl. dazu auch Nagbøl 2002, 303ff.). Hierbei geht es um die Anerkennung einer eigenständigen Sinnebene unterhalb der bedeutungsgenerierenden Sinnebene. "Während der manifeste Textsinn sich in der Ebene der sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Textsinn eine sprachlos-wirksame Sinnebene, die Ebene unbewusster Interaktionsformen, zum Bewusstsein ... Manifester und latenter Sinn bilden das Widerspruchspaar, das die psychoanalytische Emanzipationsbemühung im Bewusstsein aufzuheben hat" (Lorenzer 1986, 29). Für diese psychoanalytische Verfahrensweise ist die Frage, "wie sich Bewusstseinsänderungen zugleich als Verhaltensänderungen bewähren können" und daher die Frage nach der Verklammerung von Kommunikation und Interaktion, von Denken und Handeln wesentlich (Lorenzer 1971, 39; Giegel 1971).

Durch das Erschließen von Erinnerungsspuren geht die tiefenhermeneutische Kulturanalyse Bildungsprozessen subjektiver Praxisstrukturen nach, indem Erinnerungsspuren, d.h. in der Auseinandersetzung geronnene Interaktionsformeln, erschlossen werden (Lorenzer 2006, 17; 1976, 232). Dies passiert, indem "die tiefenhermeneutische Analyse als Analyse 'objektiv bedingter subjektiver Strukturen' ausgewiesen wird, die subjektiven Strukturen verdeutlicht werden als Resultat eines frühkindlichen Bildungsprozesses, dessen *objektive* Struktur in Terms einer Analyse der gegenwärtigen Produktionsweise zu bestimmen ist" (ebd.).

Durch die Bezugnahme auf das dialektische Verhältnis von Subjektkonstitution und Gesellschaftsverfassung und damit von Allgemeinem und Besonderem ist die psychoanalytisch orientierte tiefenhermeneutische Kulturanalyse mittels der Erschließung latenter Sinnstrukturen und -gehalte als Methode einer kritischen Bildungstheorie besonders hervorzuheben, da sie es vermag, die Konstitutionsbedingungen von Subjektivität auch im Spannungsverhältnis von Staat und Gesellschaft zum Thema zu machen. So wird es möglich, Vergesellschaftungsbeschädigungen, d.h. "beschädigtes Leben" (Adorno) und "gebrochene Subjektivität" (Lorenzer) intersubjektivitätstheoretisch in besonderer Weise zu bearbeiten.

Durch die Thematisierung gesellschaftlicher Strukturen und Verhältnisse, der Macht- und Marktproblematik (vgl. Sünker 2003d), wird auf die Anschlussmöglichkeit für Diskurse und Praxen von Bildungsforschung und Interkulturalität verwiesen. In den Konzepten von Bildung und/bzw. Sozialpädagogik verbirgt sich innerhalb der "Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Befreiung" (Heydorn 1979, 18) eine zweifache Antwort auf die Fragen nach möglichen Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft. Es endet, systematisch gesehen – vermittelt über die Frage des "falschen Bewusstseins" (Lorenzer 1972, 155; vgl. Kilian 1971, Tomasello 2002) –, als Sozialkontrolle oder als Beitrag zur Emanzipation.

Braucht die qualitative erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Sozialisationsforschung das Konzept der Intersektionalität?

Wiebke Waburg

1. Ausgangspunkt

Das Konzept der Intersektionalität, das darauf abzielt, die Verschränkungen und Wechselwirkungen verschiedener Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse in nicht-essenzieller und ungleichheitskritischer Weise in den Blick zu nehmen (Riegel 2012), wird im deutschsprachigen Raum verstärkt seit der Jahrtausendwende diskutiert. Disziplinär zu verorten war und ist diese Diskussion vor allem in der Geschlechter-, Migrations- und Ungleichheitsforschung (Bührmann 2009). Mittlerweile hat der Intersektionalitätsansatz Eingang in die erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Sozialisationsforschung (bspw. Leiprecht & Lutz 2009, Weber 2009) sowie in andere Disziplinen gefunden, etwa Soziologie, Politikwissenschaften, Geschichte, Rechtswissenschaften, Philosophie, Literatur- und Wirtschaftswissenschaften (Winker & Degele 2009). Allerdings darf nicht übersehen werden, dass es auch in der Erziehungswissenschaft eine längere Tradition gibt (unter den Schlagworten Heterogenität, Vielfalt und Diversität), unterschiedliche Kategorien in ihren wechselseitigen Beziehungen zu analysieren (Walgenbach 2011).

Vor diesem Hintergrund soll im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob die qualitative erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Sozialisationsforschung auf das Konzept der Intersektionalität angewiesen ist.[1] Dazu werden die Grundlagen des Intersektionalitätsansatzes vorgestellt (2), die methodischen Herausforderungen bzw. Potenziale des Ansatzes (3) aufgezeigt und aktuelle Veröffentlichungen zu Wechselwirkungen der Kategorien Geschlecht und Ethnizität gegenübergestellt, die den Ansatz berücksichtigen bzw. dies nicht tun (4). Darauf aufbauend vertrete ich die These, dass dem Intersektionalitätsansatz vor allem die Bedeutung eines heuristischen Werkzeugs zukommt (5).

1 Ich bedanke mich herzlich bei den Herausgebern und Verena Boppel für sehr wichtige und weiterführende Denkanstöße zum vorliegenden Text.

2. Essentials des Intersektionalitätsansatzes

Der Begriff intersection bedeutet Schnittpunkt, Schnittmenge, Kreuzung und geht auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurück (vgl. ausführlicher Klinger & Knapp 2007, Walgenbach 2007). Gegenwärtig steht Intersektionalität für "kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen" (Winker & Degele 2009, 15). Anders formuliert fokussiert der Ansatz darauf, Prozesse der interaktiven und kulturellen Herstellung von Differenzen in ihrem Zusammenhang mit der Strukturierung sozialer Verhältnisse zu denken (Lenz 2007). Es wird gefragt, wie sich die Wirkungen der Kategorien gegenseitig verstärken, abschwächen, verändern oder verschleiern (Riegel 2012, Walgenbach 2011). Dabei gilt, dass Kategorien historisch hervorgebracht sind und in unterschiedlichen Kontexten differierende Wirkungen hervorrufen (Bührmann 2009).

Berücksichtigen Gabriele Winker und Nina Degele (2009) in ihrem intersektionalen Mehrebenenansatz die drei Ebenen gesellschaftliche Sozialstrukturen, Prozesse der Identitätsbildung und soziale Repräsentationen, betonen andere Autor(inn)en vor allem die Notwendigkeit einer gleichgewichtigen Beachtung der Makro- und Mikroebene. So argumentiert etwa Carol Hagemann-White (2011, 32): "Die theoretische Analyse der Machtverhältnisse und die empirische Exploration der Konstruktion von Differenzen und deren Folgen müssen in einem ständigen, unvoreingenommenen Dialog stehen". Cornelia Klinger (2012) ruft in ihrer Differenzierung der beiden Ebenen dazu auf, nur für die Mikroebene den Terminus Intersektionalität zu verwenden und für die Makroebene in Anlehnung an Patricia Hill Collins (1995) von "interlocking structures of oppression" zu sprechen.

Unabhängig von diesen begriffsbezogenen Differenzierungen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass sich die beiden Ebenen hinsichtlich der zu berücksichtigenden Kategorien unterscheiden. Für die Mikroebene wird angenommen, dass eine hohe Zahl an Faktoren in konkreten Fällen oder für bestimmte Kontexte bedeutsam werden kann. Eine derartige Offenheit gilt auf der Makroebene nicht (Hagemann-White 2011, Klinger 2012, Winker & Degele 2009). Für diese werden die Kategorien Klasse, Geschlecht und 'Rasse'/Ethnizität als zentrale Achsen der Differenz angesehen, da sie anders als andere Kategorien Verhältnisse sozialer Ungleichheit in nahezu allen Gesellschaften prägen (Hagemann-White 2011, Klinger & Knapp 2007)[2]. Mit Klinger (2012, o.S.) ist diesen drei Kategorien gemeinsam, dass sie sich auf "Aufgaben beziehen, die grundsätzlich jede Gesellschaft zu lösen hat: Das ist zum einen die Herstellung und Verteilung der Mittel zum Leben, die Regelung der Produktion und Distribution von Gegenständen und Gütern aller Art, zum anderen … handelt es sich um die Erzeugung und Erhaltung des menschlichen Lebens

2 Winker und Degele (2009) gehen davon aus, dass 'Körper' ebenfalls eine gesellschaftsübergreifende relevante Strukturkategorie ist. Andere Autorinnen sehen durch die Konzentration auf die Trias Geschlecht, Klasse, 'Rasse'/Ethnizität bspw. die Gefahr "des latenten Zurückfallens in eine – diesmal intersektionell informierte – Eindimensionalität" (Lutz et al. 2010, 17).

selbst, die 'Reproduktion der Gattung', die Lebenshaltung und Lebensführung, die Regelung der alltäglichen menschlichen Beziehungen".

Auf der Mikroebene können neben Geschlecht, Klasse, 'Rasse'/Ethnizität andere Differenzkategorien Relevanz besitzen, mit diesen in Wechselwirkungen stehen und zu Diskriminierungserfahrungen führen. Als erziehungswissenschaftlich bedeutsam gelten bspw. generationale Differenz, Erfahrungshintergründe, Motivation, Kompetenz, Disability, Religiosität (Walgenbach 2011). Die Ebenen sind durch die sozialen Praxen der Einzelnen verbunden, denn das Handeln und Sprechen der Akteure stützt bzw. verändert auch Strukturen und beeinflusst symbolische Repräsentationen, gleichsam schlagen sich Normen, Werte und Ideologien sowie Strukturen im Erfahren und Erleben von Personen, in ihren sozialen Praxen nieder (Klinger 2012, Winker & Degele 2009).

3. Kritik am und methodische Herausforderungen des Intersektionalitätsansatz(es)

Der aktuelle Boom des Intersektionalitätsansatzes geht mit dem Postulat seines Innovationsgehalts einher – der allerdings kontrovers diskutiert wird. U.a. stellt sich die Frage, ob mit dem Intersektionalitätsansatz nicht "alter Wein in neuen Schläuchen" verkauft wird (Bührmann 2009, 30). Für diese These spricht, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen, deren Überkreuzungen und Verwobenheit, auch in der deutschsprachigen Geschlechter-, Migrations- und Ungleichheitsforschung schon seit längerer Zeit praktiziert wird. Ein Beispiel für die Berücksichtigung von Verschränkungen unterschiedlicher Ungleichheitskategorien in der Migrationsforschung stellt das Forschungsprojekt FAFRA[3] dar, das von 1991 bis 1997 unter Leitung von Leonie Herwartz-Emden an der Universität Osnabrück durchgeführt wurde. Diese Studie war eine der ersten interkulturell-empirischen Forschungen, in denen die Kategorie Ethnizität mit der Kategorie Geschlecht (und Klasse) in einer kulturvergleichenden Perspektive systematisch und theoretisch verbunden und empirisch analysiert wurde (vgl. Herwartz-Emden 2000).

Tatsächlich neu an der gegenwärtigen Diskussion sind (1) das stärkere Gewicht, das die intersektionale Perspektive in verschiedenen Forschungsarbeiten bekommen hat, (2) die Erweiterung der (auf der Mikroebene) berücksichtigten Ungleichheitskategorien um beispielsweise Sexualität, Alter und Religiosität (Knapp 2008), sowie (3) die konsequente Konzentration auf Wechselwirkungen zwischen Kategorien (Walgenbach 2011) über unterschiedliche Ebenen hinweg. Somit gilt es als Verdienst des Intersektionalitätsansatzes, dass verschiedene Ungleichheitsdimensionen nicht mehr wie in Modellen der Doppel-, Dreifach- oder Mehrfachbenachteiligung einfach addiert werden und damit an sich getrennt bleiben, sondern eher "multipliziert" werden und im Ergebnis etwas Neues entsteht.

3 FAFRA = Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und westdeutschen Frauen und Familien in interkulturell-vergleichender Perspektive.

Der Intersektionalitätsansatz besticht vor allem durch seine Offenheit und dadurch, dass er in einer ersten Annäherung relativ leicht zugänglich ist. Es erscheint logisch und unerlässlich, dass unterschiedliche Differenzdimensionen untersucht und deren Wechselwirkungen berücksichtigt werden müssen, und dass sich Ungleichheitsstrukturen nicht anhand singulärer Kategorien erklären lassen. Die Popularität des Ansatzes hängt auch damit zusammen, dass er ein prägnantes Kürzel darstellt, das Ideen beschreibt, die in der feministischen Denktradition und Geschlechterforschung (sowie Migrations- und Ungleichheitsforschung) mittlerweile akzeptiert sind (Phoenix & Pattynama 2006).

Kritisiert wird am *theoretischen Unterbau* des Intersektionalitätsansatzes die in den Begriffen Achsen der Differenz, Differenzlinien und Schnittpunkte deutlich werdende Nähe zu geometrischen Metaphern. In den Knotenpunkten/Kreuzungen entsteht zwar diesen Bildern folgend etwas Neues, aber die Achsen und Unterdrückungsdimensionen an sich scheinen noch immer mit Vorstellungen von einem genuinen Kern und der Trennung der Kategorien außerhalb der Kreuzungen einherzugehen (Walgenbach 2007). D.h. das Sprechen von Differenzlinien beinhaltet die Gefahr der Reifizierung und Essenzialisierung von Kategorien. Des Weiteren stellt sich die Frage: Existieren Machtverhältnisse außerhalb der Kreuzung unbeeinflusst voneinander (Walgenbach 2011)[4]? Außerdem bleibt unklar, was sich denn genau in den Schnittpunkten kreuzt – Identitäten, Erfahrungen, Herrschaftsverhältnisse – (Kelle 2008, Walgenbach 2011) und wie diese Schnittpunkte aussehen. Birgit Rommelspacher (2006) verweist auf eine andere Schwierigkeit: Achsen lassen lediglich die Zuordnung auf einer Dimension zu und sind gleichsam polar angeordnet. Das ist problematisch, da beispielsweise die Frage entsteht, wo auf der Achse Ethnizität Arbeitsmigrant(inn)en aus der Türkei, Aussiedler(innen) oder jüdische Kontingentflüchtlinge zugeordnet werden sollten. Offen bleibt ebenfalls die Erklärung des Zusammenhanges von sozialen Kategorien (Walgenbach 2007). Wie sind Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Überschneidungen zu denken, und ist die Vorstellung von Überschneidungen nur ein Artefakt, das durch die analytische Trennung der Kategorien entsteht (Rommelspacher 2006)? Pointiert richtet sich die Kritik an den theoretischen Grundlagen folglich vor allem auf die Linien- und Kreuzungsmetapher.

Probleme wirft der Ansatz auch hinsichtlich der *methodischen Implikationen* einer empirischen Intersektionalitätsanalyse auf (Kelle 2008) – unter anderem auf der Mikroebene, die wie oben dargestellt durch eine potenziell hohe Zahl an Differenzierungen gekennzeichnet ist, deren Relevanz induktiv aus dem jeweiligen Datenmaterial herausgearbeitet werden soll (Winker & Degele 2009). Regina Becker-Schmidt sieht aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungskontexte, Ungleichheitsdimensionen und Intersektionen die "Gefahr, in ein unentwirrbares Geflecht

4 Wenngleich diese Kritik meines Erachtens für die deutschsprachige Diskussion berechtigt ist, gibt Lucy N. Chebout (2011) zu bedenken, dass sie auf einem Rezeptionsfehler beruht, da Crenshaw selbst schreibt: "By tracing the categories to their intersections, I hope to suggest a methodology that will ultimately disrupt the tendencies to see race and gender as exclusive or separable" (Crenshaw 1991, 1224; zitiert nach Chebaut 2011, 57).

von Bezügen zu geraten" (2007, 57). Manuela Westphals Kritik (2010) zielt in eine ähnliche Richtung: Sie schreibt, dass auch das exzellenteste Forschungsteam an seine Grenzen stößt, wenn Kategorien und ihre Wechselwirkungen auf der Mikro- und Makroebene analysiert werden sollen. Das hängt damit zusammen, dass geklärt werden muss, welche verschiedenen Differenzlinien in einem konkreten Fall eine Rolle spielen können und wie beispielsweise die "spezifischen Konstellationen von Subjekt und Struktur, von Benachteiligung und Bevorzugung, von Unterdrückung und Ressource oder von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung aussehen" (Leiprecht & Lutz 2009, 188). Eine weitere Schwierigkeit stellt dabei die Tatsache dar, dass kategoriale Zugehörigkeiten auf der Identitätsebene nicht zwingend als Ungleichheitsfaktoren erlebt werden, auf struktureller Ebene aber als solche funktionieren.

Als Ausweg aus dem methodischen Dilemma schlägt Becker-Schmidt (2007) vor, die einzelnen für den Untersuchungsgegenstand relevanten Kategorien zunächst gesondert zu untersuchen (möglichst sogar von unterschiedlichen Forschungsgruppen) und erst im Anschluss und aufbauend auf den separaten Analysen Intersektionen in den Blick zu nehmen. Auch Westphal (2010) berücksichtigt unterschiedliche Differenzkategorien stufenweise. Ein derartiges Vorgehen muss sowohl in der Erhebungsphase als auch im Auswertungsprozess dafür offen sein, bislang nicht berücksichtigte Differenzen einzubeziehen (Hagemann-White 2011).

4. Intersektionalitätsansatz in der Bildungs- und Sozialisationsforschung am Beispiel der Kategorien Geschlecht und Ethnizität

Beim Eruieren des Potenzials des Intersektionalitätsansatzes müssen konkrete empirische Fragestellungen bzw. Studien daraufhin befragt werden, ob ein intersektionelles im Vergleich zu einem prinzipiell differenz- und reifikationssensiblen Vorgehen entscheidende Vorteile bringt und wie diese aussehen könnten. Im Folgenden diskutiere ich diese Frage, indem ich zunächst zwei aktuelle biografieanalytische Studien vergleiche, die sich mit Männlichkeit und Ethnizität beschäftigen. Anschließend gehe ich unter Berücksichtigung einer Studie zur Rekonstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede in der Schule auf die intersektionale Reinterpretation von Daten ein.

4.1 Intersektionelles vs. differenzsensibles Vorgehen in biografieanalytischen Studien

Weitgehend durchgesetzt hat sich der Intersektionalitätsansatz in Studien zu Wechselwirkungen von Männlichkeit, Ethnizität und anderen Differenzkategorien. Fast alle Veröffentlichungen dazu rekurrieren explizit auf den Ansatz. Dies ist bspw. in einem von Tina Spies (2012) veröffentlichten Artikel der Fall, in dem es darum geht, die Potenziale der Intersektionalität bei der Analyse eines biografischen Interviews auszuloten. Auch Lisa Rosen (2012) analysiert die Wechselwirkungen von Geschlecht, Ethnizität und sozialer Ungleichheit, jedoch ohne den Intersektionali-

tätsansatz zu berücksichtigen. Die in den Artikeln präsentierten Studien unterscheiden sich zwar in ihren Fragestellungen, weisen jedoch viele Parallelen auf, die sie für einen Vergleich prädestinieren: Es handelt sich um biografieanalytische Projekte, in denen lebensgeschichtliche Interviews mit jungen männlichen Migranten durchgeführt wurden. Spies interviewte junge Straffällige (im konkreten Fall Ahmet), Rosen ehemalige Haupt- und Realschüler (hier Gülmen) – jeweils mit türkischem Migrationshintergrund. Beide Autorinnen beziehen sich theoretisch und methodologisch auf die gleichen Quellen: In Bezug auf die Biografieanalyse sind dies vor allem Bettina Dausien und Gabriele Rosenthal, im Hinblick auf Männlichkeitsforschung Raeywyn Connell und Michael Meuser.

Die jeweils auf einen Fall bezogenen Auswertungsergebnisse weisen ebenfalls deutliche Parallelen auf. Beide Autorinnen arbeiten heraus, dass sich die jungen Männer innerhalb eines hegemonialen Männlichkeitsdiskurses verorten (Spies 2012, 120; Rosen 2012, 154) und dass Geschlecht als Ressource im Umgang mit Marginalisierungserfahrungen eine deutliche Dramatisierung erfährt. Die Männer präsentieren sich als aktive Subjekte und weisen einen Opferstatus zurück: Ahmet durch den Bezug auf Gewaltakte; Gülmen, indem er sich als souveränen Akteur in der Hauptschule darstellt. Beide Interviews enthalten Passagen über eine besondere Bedeutung der jungen Männer: Ahmet beschreibt sich als "guten" Kriminellen und zentrale Figur im Kiez; Gülmen als sehr guten Fußballspieler, der die Konkurrenz mit älteren Jungen nicht scheuen muss. Dem Körper kommt für die Männlichkeitskonstruktionen eine hohe Bedeutung zu: Bei Ahmet führt das körperbezogene Gewalthandeln, bei Gülmen primär die sportliche Aktivität zur Anerkennung in der homosozialen Gruppe – bei beiden funktioniert die Ermächtigung der marginalisierten Männlichkeiten über die Herstellung eines männlichen Habitus. Unterschiede treten bei der Bedeutung von Ethnizität auf: Ahmet bezieht sich auf seine ethnische Zugehörigkeit und nutzt diese vor dem Hintergrund des Diskurses über gewalttätige junge Migranten als Erklärung für seine deviantes Verhalten. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei Gülmen eine Dethematisierung von Ethnizität.

Zusammenfassend arbeiten sowohl Spies als auch Rosen die Wechselwirkungen zwischen Geschlecht, Ethnizität, Alter und Sozialstatus heraus. Die aufgezeigten Ergebnistendenzen deuten darauf hin, dass die von Spies eingenommene intersektionale Perspektive nicht zu tiefergreifenden Erkenntnissen führt als die von Rosen verfolgte Strategie. Dies kann damit zusammenhängen, dass laut Spies der Intersektionalität die Funktion zukommt, in einem ersten Schritt die relevanten Ungleichheitskategorien zu benennen und in einem zweiten Schritt zu klären, wie diese zusammenhängen und welche Machtverhältnisse sich dahinter verbergen (2012, 116f.). Hiermit benutzt sie Intersektionalität als sensibilisierende Heuristik. Rosen nimmt ebenfalls eine differenzbewusste und reflektierende Haltung ein, geht jedoch davon aus, dass ein biografieanalytisches Vorgehen, das an den Relevanzsystemen der Interviewten ansetzt, eine solche ohnehin erfordert bzw. impliziert (2012, 150f.).

4.2 Intersektionale Reinterpretation von Daten

Um die Potenziale des Intersektionalitätsansatzes herauszuarbeiten, können des Weiteren Veröffentlichungen betrachtet werden, in denen bereits analysiertes Material unter einer intersektionalen Perspektive neu ausgewertet wird[5]. Dies ist bspw. bei Martina Weber der Fall, die die Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede im Schullalltag in den Blick nimmt. Weber (2003a & 2009) bezieht sich auf eine längere Passage eines Interviews mit einer Gesamtschullehrerin, deren Inhalte ich kurz zusammenfasse (vgl. Weber 2003a, 146ff.): Die Lehrerin bezeichnet den Umgang mit türkischen Schülern als immer gleichen "Kulturkampf" mit "Machojungen", den sie auf die Rollenvorstellungen der Eltern zurückführt, die diese an ihre Kinder weitergegeben haben. Sie spricht von "einfachen Denkstrukturen", die bspw. zu gewalttätigen Reaktionen führen, wenn die Mutter als Hure beschimpft wird. U.a. benehmen sich "türkische Jungen", so die Interviewte, wie "die Axt im Walde" und kommen Aufforderungen zum Aufräumen nicht nach. Dies wird von der Lehrerin auf das eigene Geschlecht und die Rolle der Frau in patriarchalen Beziehungen der Einwandererfamilien zurückführt. Wenngleich die Lehrerin des "Kulturkampfes" müde ist, führt sie ihn weiter, da sie sich "von so einem kleinen Arschloch" nicht unterkriegen lassen will.

In der ursprünglichen Interpretation der Passage (2003a) arbeitet Weber heraus, dass die Lehrkraft die Ursachen für die Auseinandersetzungen "auf das Geschlechterverhältnis zurückführt und des weiteren ethnisch markiert" (148). Diesbezüglich wird eine Verortung der Aussagen im Rahmen der gesellschaftlich wirksamen Kulturdifferenz- und Modernitätsdefizitthese konstatiert. Die Lehrkraft unterstellt den Jungen, dass sie in ihren Familien in patriarchalen Geschlechterverhältnissen aufwachsen, in denen Männern eine übergeordnete und Frauen eine untergeordnete Position zukommt. Diese Verhältnisse werden im Vergleich mit der in Deutschland präsenten Norm der Gleichberechtigung als anders und gleichzeitig unmodern wahrgenommen. Weber verweist darauf, dass das Bewusstsein der "Machtposition als Erwachsene gegenüber Jugendlichen, als Autochthone gegenüber Allochthonen, als Lehrerin gegenüber Schülern" (151) in der Aussage der Lehrerin, sich "nicht unterkriegen zu lassen", deutlich wird. In diesem Zitat werden neben Ethnizität das Alter und die schulische Hierarchie als Differenzmarker angesprochen. In der zusammenfassenden Darstellung weist Weber außerdem auf Wechselwirkungen mit den Kategorien Klasse und Kompetenz hin: "So wird 'türkischen' SchülerInnen eine Kapitalkonfiguration zugeschrieben, die sie vor allem hinsichtlich ökonomischen und kulturellen Kapitals als unterprivilegiert einstuft und daran gekoppelt mit einer niedrigeren Leistungsanforderung versieht" (176).

Anders als in der ursprünglichen Veröffentlichung nimmt Weber (2009) bei der (Re-)Interpretation des Materials das Zusammenspiel unterschiedlicher Kategorien auf Mikro-, Meso- und Makroebene in den Blick. Auf der Mikroebene zeigt sich "eine wechselseitige Abhängigkeit der Kategorien Geschlecht und Ethnizität … Be-

5 Diese Strategie wird, wie Katharina Walgenbach (2011) konstatiert, auch von anderen Forschenden praktiziert.

stimmte Männlichkeitsinszenierungen werden ethnisierend erklärt und umgekehrt wird ein spezifischer Kampf der Kulturen deutlich" (81). Der Blick auf die Mesoebene veranschaulicht die Verortung der Lehrerin im deutschen Mainstreamdiskurs über Migrant(inn)en, in dem "Zugewanderten aus der Türkei und ihren Nachkommen ein patriarchal autoritäres Geschlechterverhältnis zugeschrieben wird" (82). Auch das Bewusstsein über die Machtposition als Erwachsene und Lehrperson, die der Lehrerin in der Institution Schule zukommt, verortet Weber auf dieser Ebene. Die Makroebene dagegen "wird in diesem Interviewausschnitt nicht unmittelbar deutlich, spielt aber eine entscheidende Rolle" (ebd.) – in Form des Zusammenspiels von Geschlecht, Ethnizität und Klasse/Schicht. Diese Verquickung kann im Beitrag nur durch den Rekurs auf Material aus einer anderen Studie herausgearbeitet werden, in der die sozioökonomische Benachteiligung der Jugendlichen eine Rolle spielt (Babka von Gostomski 2007): Die Berücksichtigung der Tatsache, dass viele Schüler mit türkischem Migrationshintergrund sozial unterprivilegiert sind, eröffnet auf der einen Seite den Blick darauf, dass sich ihre Handlungsmuster als Auseinandersetzung mit den diesbezüglichen Marginalisierungserfahrungen deuten lassen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Lehrerin ihre milieuabhängigen Leitvorstellungen eines Geschlechterverhältnisses universalisiert und dabei auch kulturalisiert. Denn die unterstellten traditionellen Geschlechterverhältnisse der Eltern der Jungen könnten – so sie denn vorhanden sind – milieu- und nicht kulturspezifisch sein (Weber 2009, 88).

Der durch die (Re-)Analyse des Materials erzielte Erkenntnisgewinn liegt meines Erachtens vor allem im expliziten Thematisieren der Intersektionen auf den unterschiedlichen Gesellschaftsebenen, das ein komplexeres Verständnis des Zusammenspiels der verschiedenen Ebenen ermöglicht. Allerdings wurden Makroebene und soziale Repräsentationen bereits im ursprünglichen Text implizit berücksichtigt, somit kann nur mit Einschränkungen von einem Erkenntnisgewinn gesprochen werden. Auf kategorialer Ebene scheint es ebenfalls nicht zu neuen Einsichten gekommen zu sein, da alle 2009 thematisierten Differenzlinien – Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Alter, Schulhierarchie – bereits 2003 angesprochen und im Gesamtmanuskript außerdem die Wechselwirkungen mit Religion und erwarteten Kompetenzen aufgezeigt worden waren. Beide Analysestrategien erscheinen demnach in der Tendenz gleichermaßen zielführend.

5. Intersektionalität als heuristisches Werkzeug

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, weist der Intersektionalitätsansatz trotz seiner Beliebtheit sowohl theoretische als auch methodische Schwächen auf. Auch hinsichtlich des zu erzielenden Erkenntnisgewinnes lassen die Vergleiche der Studien im letzten Kapitel vermuten, dass dieser den "Hype", der um das Konzept entstanden ist, nicht rechtfertigt. Gerade der Vergleich der Studien von Spies (2012) und Rosen (2012) macht deutlich, dass etablierte Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung bereits das notwendige Handwerkszeug für ein differenzsensibles Vorgehen zur Verfügung stellen.

Ich plädiere vor diesem Hintergrund dafür, Intersektionalität vor allem als heuristisches Werkzeug zu nutzen, insbesondere als sensibilisierendes Konzept für den Umgang mit der Gefahr der Reifizierung von Kategorien, die in allen Phasen von Forschungsvorhaben besteht, die sich mit Differenzen/Unterschieden beschäftigen (vgl. auch Riegel 2012). Dies ist zum Beispiel in der Forschung zum Vergleich der Schullaufbahnen und Bildungserfolge von Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund, aus differierenden Schichten oder Mädchen und Jungen der Fall. In diesen werden Differenzlinien teilweise durch eine Vorabfestlegung der für die Forschung relevanten Kategorie(en) als per se bedeutsam gesetzt. Dadurch kann es dazu kommen, dass Vorannahmen zu Unterschieden etwa zwischen Geschlechtern oder ethnischen Gruppen in die Erhebungsphasen hineingetragen und in den Interaktionen zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmer(inne)n gemeinsam bestätigt werden. Auch in den Auswertungsprozess fließen Vorannahmen ein, denn "der 'forschende Blick' [ist] immer auch eng mit der eigenen sozialen Positionierung in Dominanzverhältnissen verbunden" (ebd., 9). Zudem kann die Wahrnehmung von Forschenden aufgrund ihres spezifischen disziplinären Hintergrundes primär auf eine Differenzlinie fokussieren: etwa als Migrations-, Gender- oder Ungleichheitsforscher(in) (Thielen 2011).

Wenngleich auch im Rahmen einer intersektionalen Herangehensweise die analysierten Kategorien durch den Forschungsgegenstand und die Forschungsfrage bestimmt werden, erfordert die Strategie eine Offenheit dafür, dass auch andere Differenzmarker eine Rolle spielen können. Sie sensibilisiert für den vorsichtigen Umgang mit Klassifizierungen und ruft Forschende dazu auf, permanent zu reflektieren, welche Grenzziehungen in sozialen Praxen Relevanz besitzen und wie diese mit anderen zusammenwirken (Riegel 2012). Nach Georg Auernheimer gilt es in der Interkulturellen Pädagogik: "Immer offen dafür sein, dass der oder die Andere anders anders sein könnte, als man dachte" (2008, 60). In Anlehnung an dieses Zitat kann eine intersektionale Sensibilität dazu anregen, darüber nachzudenken, dass die Wirkungen von Kategorien in einem Forschungsfeld *anders anders* sein könnten, als man vermutet hatte. Im Sinne einer herrschaftskritischen Analyse stellt sich dabei auch die Frage, mit welchen Funktionen und sozialen Folgen die Wechselwirkungen von Differenzlinien verbunden sind (Riegel 2012).

Hilfreich für ein entsprechendes reifikationssensibles Vorgehen ist die Berücksichtigung der folgenden, von Christine Riegel formulierten Fragen (ebd., 5f.):

1. Welche sozialen Kategorien und Dominanzverhältnisse werden (wie) relevant? Wie wirken diese zusammen?
2. Wie werden diese sozialen Differenzen und Ungleichheitsverhältnisse (situativ, habituell, diskursiv) durch Praxen hergestellt und reproduziert?
3. Welche Funktionen und welche Folgen hat dies für die beteiligten Subjekte und für die soziale Ordnung des Systems?

Gefragt werden muss ebenso danach, was es bedeutet und bewirkt, wenn Forschung in spezifischen Kontexten (z.B. im Bildungssystem) auf ausgewählte Differenzlinien fokussiert und andere dabei unbeachtet bleiben.

6. Resümee

Unstrittig ist, dass der Intersektionalitätsansatz einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, Pauschalisierungen über an sich heterogene Gruppen wie Migrant(inn)en zu vermeiden. Für die Pädagogik hat das den Vorteil, dass Zielgruppen nicht als homogen, sondern als heterogen wahrgenommen werden (Walgenbach 2011) – angesprochen ist mit dieser Aussage allerdings die *pädagogische Praxis* und nicht die *erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wie lässt sich für letztere die eingangs aufgeworfene Frage beantworten, ob die Bildungs- und Sozialisationsforschung auf das Konzept der Intersektionalität angewiesen ist? Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass Forschende das *Konzept* nicht unbedingt benötigen, um differenziert und reifikationssensibel über Fragen der Bildungs- und Sozialisationsforschung nachzudenken. Eine entsprechende Forschungs*einstellung* – die jedoch nicht zwingend intersektional genannt werden muss – ist dagegen unabdingbar.

Da Wissen innerhalb der Logik wissenschaftspolitischer Dynamiken als fortschrittlich auszuweisen ist (Walgenbach 2011, die sich auf Knapp [2008] bezieht), besteht die Notwendigkeit, den aktuellen Boom intersektionaler Studien kritisch zu betrachten. Der Rekurs auf Intersektionalität ist immer auch funktional, weil der Ansatz gegenwärtig als aktuell und innovativ wahrgenommen wird: Wissenschaftler(innen) bewegen sich mit ihm im Rahmen des "state of the art" der Migrations- und Geschlechterforschung. Allein der Bezug auf den Ansatz suggeriert eine Differenzsensibilität, auch wenn diese forschungsmethodisch nicht konsequent umgesetzt wird. Aufgrund dessen ist bei der Rezeption konkreter Untersuchungen die kritische Reflexion des forschungsbezogenen Umgangs mit dem Intersektionalitätsansatz unabdingbar. Es muss eruiert werden, ob es sich um differenzierte Forschung handelt, die das Konzept explizit verwendet und methodisch konsequent umsetzt oder aber das Konzept zwar im Munde geführt, aber methodisch nicht angemessen anwendet wird und folglich undifferenziert bleibt. Damit einher geht die Notwendigkeit, in empirischen Veröffentlichungen deutlicher als bislang herauszuarbeiten, welche Bedeutung dem Intersektionalitätsansatz im spezifischen Forschungsprojekt zukommt (dient er als sensibilisierendes Werkzeug oder zur Bildung und Überprüfung von Hypothesen, kommt ihm der Stellenwert einer eigenständigen Methode zu?), wie die jeweilige Strategie umgesetzt wurde und zu welchen neuen Erkenntnissen ihre Anwendung geführt hat. Ohne derartige Präzisierungen wird durch die Vielzahl an Veröffentlichungen, die sich auf Intersektionalität berufen, einem Konzept das Wort geredet, dessen umfassende empirische Bedeutung keinesfalls gesichert ist.

Empirische Forschungsfelder

Methodische Zugänge zu Bildungsbiografien und Generationendynamik in Migrantenfamilien

Hans-Christoph Koller & Vera King

1. Einleitung: Fragestellung und theoretischer Rahmen des Projekts

Der folgende Beitrag verfolgt das Ziel, methodische Herausforderungen interkultureller Bildungsforschung sowie Möglichkeiten des Umgangs damit am Beispiel eines aktuellen Forschungsprojekts zu erörtern. Bei diesem Beispiel handelt es sich um ein Forschungsvorhaben, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und von den Autor(inn)en unter dem Titel *Bildungskarrieren und adoleszente Ablösungsprozesse von Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien* von Januar 2008 bis März 2011 durchgeführt wurde.[1] Das Ziel des Projekts bestand darin, Wechselbeziehungen zwischen den Bildungskarrieren und den Adoleszenzverläufen junger Männer aus türkischen Migrantenfamilien herauszuarbeiten, um so Aufschluss zu gewinnen über die Zusammenhänge zwischen schulischen Bildungserfolgen bzw. -misserfolgen auf der einen und den intergenerationalen familialen Prozessen der adoleszenten Ablösung auf der anderen Seite. Den Kontext dieses Forschungsinteresses bilden die Befunde empirischer Untersuchungen zur Bildungsbenachteiligung von (insbesondere männlichen) Heranwachsenden mit (insbesondere türkischem) Migrationshintergrund (vgl. zusammenfassend Geißler 2005). Die bisher vorliegenden Versuche, die Ursachen dieser Benachteiligung zu ermitteln, legen zwar nahe, dass Bildungsressourcen von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden (vgl. z.B. Nauck et al. 1998, Ditton et al. 2005), lassen aber weitgehend offen, wie sich "der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen" (Becker & Lauterbach 2010, 18) im Einzelnen vollzieht.

Vor diesem Hintergrund verfolgte das Projekt eine doppelte Vergleichsperspektive. Zum einen ging es darum, biografische Verläufe erfolgreicher und nicht-erfolgreicher Bildungskarrieren von männlichen Adoleszenten aus türkischen Migrantenfamilien vergleichend zu rekonstruieren, um so Aufschlüsse über die Faktoren zu gewinnen, die die Unterschiede in den Bildungsverläufen bedingen (vgl. dazu auch Diefenbach 2010a, 239; Bednarz-Braun & Heß-Meining 2004, 148). Zum anderen war es Anliegen des Projekts, die Sichtweisen und Erfahrungen der jungen Männer

1 Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) in dem Projekt waren Janina Zölch und Javier Carnicer, als studentische Hilfskraft war Elvin Subow beschäftigt.

und die Sichtweisen und Erfahrungen ihrer Eltern zueinander ins Verhältnis zu setzen, um auf diese Weise intergenerationale Dynamiken innerhalb der Familien nachzeichnen zu können.

Den theoretischen Rahmen des Forschungsvorhabens bildet eine *Konzeption von Adoleszenz*, die diese nicht bloß deskriptiv im Sinne einer Alters- oder Lebensphasenklassifizierung erfasst, sondern der besonderen soziologischen und psychologischen Bedeutung der Adoleszenz explizit Rechnung trägt und dabei auch die spezifischen Bedingungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund berücksichtigt. Adoleszenz begreifen wir generell als eine für die Generierung von Identitäts- und Lebensentwürfen, für Prozesse der Akkulturation, der kulturellen Transformation und der Eigenpositionierung entscheidende biografische Phase (vgl. dazu King 2004). Als adoleszente *Ablösungsprozesse* bezeichnen wir die potenzielle Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung in Richtung erweiterter emotionaler, kognitiver und Verhaltens-Spielräume (im Sinne von Steinberg 1996), die eine Bearbeitung und Neukonstruktion familialer Erfahrungen zur Voraussetzung haben.

Unter Migrationsbedingungen stellt Adoleszenz dabei eine doppelte Herausforderung dar (vgl. King & Koller 2009): Zum einen geht es für Jugendliche mit Migrationshintergrund (wie für alle Jugendlichen in modernisierten Gesellschaften) um den Wandel vom Status des Kindes zum Status des Erwachsenen und die Bewältigung der damit verbundenen Besonderungs- und Individuierungserfahrungen, die mit der mehr oder weniger konflikthaften Ablösung von den Eltern verbunden sind. Zum anderen wird durch den Migrationshintergrund selbst eine weitere Transformationsanforderung gestellt: Migration und damit verbundene Trennungs- und Umgestaltungsnotwendigkeiten der gewanderten Familie und ihrer Mitglieder erzeugen in den familialen Generationenbeziehungen strukturell spezifische Bedingungen für die Trennungs- und Umgestaltungsprozesse der Heranwachsenden. Diese Prozesse vollziehen sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund insofern unter besonderen Bedingungen, als ihnen innerhalb der im Laufe der Adoleszenz immer wichtiger werdenden Instanzen wie Peergroup, Schule oder Öffentlichkeit tendenziell die Rolle von "Außenseitern" im Verhältnis zu den "Etablierten" (im Sinne von Elias & Scotson 1965) zukommt und sie deshalb mit einer weiteren Besonderungserfahrung konfrontiert werden. Unsere forschungsleitende Annahme lautet deshalb, dass der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entscheidend von der Bewältigung dieser doppelten, miteinander verschränkten Herausforderung abhängt. Die Kompetenz zu Eigenpositionierung im sozialen Raum ist entsprechend verbunden mit der Qualität und den Resultaten der adoleszenten Ablösungsprozesse.

Aus dieser Perspektive kommt es darauf an, potenzielle Ressourcen und Belastungen von Adoleszenz mit Migrationshintergrund unter den je spezifischen familialen, (bildungs)institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen des Einwanderungslandes jenseits kulturalisierender und ethnisierender Verkürzungen differenziert zu betrachten. Eine wichtige Frage lautet dann: Welche Möglichkeitsräume gibt es unter welchen Voraussetzungen für die adoleszente Bearbeitung biografischer Erfahrungen und die Neukonstruktion von Lebensentwürfen? Insofern Adoleszenz

strukturlogisch als Generationenverhältnis begriffen werden muss, geht es dabei stets auch um die je spezifischen Qualitäten der Generationenbeziehungen, d.h. um die Frage, welche Chancen und welche Begrenzungen im Blick auf die Bearbeitung adoleszenz- und migrationsspezifischer Herausforderungen sich für die Heranwachsenden aus den intergenerationalen Beziehungen in ihrer Herkunftsfamilie ergeben. Entsprechend ist vergleichend zu untersuchen, wie in den Transformationsprozessen der Adoleszenz bildungserfolgreicher und nichterfolgreicher junger Männer aus Migrantenfamilien Erfahrungen in Generationenbeziehungen verarbeitet werden.

2. Methodologische und methodische Überlegungen

Aus diesen Überlegungen folgt in methodologischer Hinsicht, dass nur ein intergenerational angelegtes Design, das sowohl die Perspektiven der Eltern als auch die der Söhne in den Blick nimmt und außerdem die adoleszenten Transformationen der familialen Beziehungen berücksichtigt, die methodischen Voraussetzungen bietet, um die Transmission von Bildungschancen unter Migrationsbedingungen empirisch angemessen erfassen zu können. Wenn ganz allgemein gilt, dass die methodische Anlage eines Forschungsvorhabens der Fragestellung, dem Gegenstand und dem Theorierahmen der Untersuchung entsprechen sollte, so bedeutet dies für unser Projekt, dass dessen besondere Herausforderung in der Aufgabe besteht, die Dimension des intergenerationalen Beziehungsgeschehens unter Migrationsbedingungen empirisch zugänglich zu machen.

Die Wechselwirkungen zwischen intergenerationalen Beziehungen, migrationsspezifischen Erfahrungen, adoleszenten Ablösungsprozessen und Bildungskarrieren sind vielfältig vermittelt. Operationalisierungen, die nur geeignet sind, die explizit verfügbaren Einstellungen und Selbstdeutungen der Beteiligten zu erfassen, verfehlen leicht die Komplexität und Subtilität familialer Dynamiken und ihre Verarbeitung in adoleszenten Entwicklungen. Um genaueren Aufschluss über die Auswirkungen der Qualitäten der Eltern-Kind-Beziehung zu bekommen, sind detaillierte Fallanalysen notwendig, die es erlauben, Entwicklungs- und Verarbeitungsprozesse auch jenseits bewusst verfügbarer Selbstdeutungen möglichst präzise zu rekonstruieren und damit auch den verschiedenen Zusammenhängen zwischen familialen Dynamiken, Entwicklungsprozessen und Bildungskarrieren auf die Spur zu kommen. Aus diesem Grund lag dem Projekt in methodischer Hinsicht ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde, das auf die Rekonstruktion biografischer und interaktiver Prozessstrukturen abzielt.

Die *Datenerhebung* erfolgte durch narrativ-biografische Interviews, die wir mit insgesamt 20 türkischstämmigen jungen Männern im Alter von 19 bis 25 Jahren sowie mit deren Eltern durchgeführt haben. Diese Form qualitativer Interviews ist aufgrund der Besonderheiten der alltagsweltlichen Darstellungsform Erzählen besonders geeignet, die allmähliche Aufschichtung biografischer Erfahrungen auch jenseits expliziter Selbstdeutungen zu erschließen (vgl. dazu Küsters 2009). Dabei

wurde für den Nachfrageteil der Interviews ein Leitfaden entwickelt, der sicherstellen soll, dass eine Reihe relevanter Fragen auch dann angesprochen werden, wenn die Befragten sie im Haupterzählteil nicht ausdrücklich thematisieren. Da sich in Einzelinterviews eine größere Offenheit herstellen lässt, wurden Väter und Mütter nach Möglichkeit getrennt interviewt.[2] Die Interviews wurden in der Regel in deutscher Sprache geführt; von dem Angebot, sie in türkischer Sprache durchzuführen, haben nur einige wenige Eltern Gebrauch gemacht. Diese Interviews wurden von einer türkischsprachigen studentischen Mitarbeiterin geführt, transkribiert und anschließend ins Deutsche übersetzt. Gegenstand der Analyse und Interpretation waren dann die deutschen Übersetzungen. Dabei erwies es sich als vorteilhaft, dass die Übersetzerin als studentische Hilfskraft in dem Projekt an allen gemeinsamen Auswertungssitzungen beteiligt war. So konnten Bedeutungsnuancen bzw. Unklarheiten der deutschsprachigen Version unter Rückgriff auf das Original gemeinsam mit ihr erörtert werden.[3]

Im Interesse des angestrebten Vergleichs wurde bei den Interviews mit den Söhnen jeweils eine Hälfte mit bildungserfolgreichen bzw. mit weniger bildungserfolgreichen jungen Männern geführt. Als *bildungserfolgreich* galten solche Personen, die die Hochschulreife erworben bzw. vor kurzem ein Studium begonnen haben. Als *weniger bildungserfolgreich* wurden in etwa Gleichaltrige angesehen, die entweder zwar eine zum Abitur führende Schule besucht, diese Schulausbildung aber vor dem Abitur abgebrochen oder aber von Anfang an kein Abitur angestrebt, sondern Schulen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen besucht haben. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die untersuchten Familien hinsichtlich ihres sozialen Status möglichst wenig unterscheiden. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte über die genannten Kriterien hinaus nach dem Prinzip des *theoretical sampling* bzw. der schrittweisen Fallauswahl, um weitere, sich erst im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Material ergebende Gesichtspunkte berücksichtigen zu können (vgl. Strauss & Corbin 1996, 148ff.).

2 In einigen Fällen war dies forschungspraktisch nicht realisierbar. Ein Teil der Interviews fand in Räumen statt, in denen sich auch andere Familienmitglieder aufhielten (z.B. in familieneigenen Läden oder Restaurants, in denen Kunden bedient werden mussten). Solche Besonderheiten wurden in der Transkription und/oder in ausführlichen Feldprotokollen vermerkt und bei der Auswertung entsprechend berücksichtigt. Sie lieferten wichtige Hinweise auf Beziehungsstrukturen innerhalb der Familie, wie etwa in einem Fall, wo – entgegen der zuvor getroffenen Vereinbarung – der Sohn in Begleitung seiner Eltern zum verabredeten Interviewtermin erschien und der Vater nach Klarstellung, dass die Interviews getrennt durchgeführt werden sollten, darauf beharrte, als Erster interviewt zu werden.

3 Zur Frage der Übersetzung von Interviewtranskripten in interkultureller Forschung vgl. auch King & Subow (2013), wo über ein deutsch-französisches Forschungsprojekt berichtet wird, in dem auf Deutsch bzw. Französisch geführte Interviews von verschiedenen Interpretengruppen im Original bzw. in Übersetzung ausgewertet wurden und die Unterschiede zwischen diesen Interpretationen sehr viel kleiner ausfielen als erwartet. "So konvergierten die Interpretationsfiguren der muttersprachlichen Interpretationsgruppen … mit den fremdsprachlichen (z.B. Personen, für die Französisch Muttersprache ist, interpretieren das ins Französische übersetzte, in Deutsch geführte Interview) in hohem Maße. Übergreifend zeigte sich, dass auf der einen Seite in der homogenen Sprachgruppe manche sprachlichen Details besser verstanden werden konnten, während die jeweils 'fremdsprachigen' Interpreten den Vorteil einer größeren Distanz zu den verwendeten Sprachfiguren hatten, was wiederum … auf für die Deutung relevante Aspekte des Interviewtextes hinweisen konnte. Auch auf dieser Ebene ergänzten sich gleichsam sprachliche Nähe und Distanz zum empirischen Material." (ebd.)

Die Eingangsfrage der Interviews mit den jungen Männern lautete folgendermaßen: "Wir interessieren uns für den schulischen und beruflichen bzw. universitären Werdegang von jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund. Deshalb möchten wir Sie bitten, uns Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, mit allem, was Ihrer Ansicht nach dabei wichtig war". Die Interviews mit den Eltern dagegen begannen nach demselben ersten Satz mit der Bitte, "uns zu erzählen, wie Sie die Entwicklung und den Werdegang Ihres Sohnes erlebt haben".

Die *Auswertung* der transkribierten Interviews erfolgte methodentriangulierend unter Rückgriff auf die Verfahren der Sequenzanalyse in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (Oevermann et al. 1979, Wernet 2009) sowie der Narrationsanalyse im Anschluss an Fritz Schütze (Schütze 1983, Küsters 2009). Dabei wurde zunächst in der Projektgruppe jeweils eine objektiv-hermeneutische Analyse der Anfangssequenz der Interviews vorgenommen, die dann um eine narrationsanalytische Auswertung der gesamten Interviewtexte ergänzt wurde. Die Wahl dieser beiden Auswertungsstrategien ist darin begründet, dass mithilfe der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse ein präziser Zugriff auf die Differenz zwischen dem subjektiv vermeinten Sinn und der latenten objektiven Sinnstruktur ausgewählter Textpassagen möglich ist, während das narrationsanalytische Verfahren als geeignet gelten kann, den Text als Ganzes in den Blick zu nehmen und übergreifende Ereignisketten bzw. Erzählstrukturen herauszuarbeiten.[4]

In Bezug auf die besonderen Herausforderungen interkultureller Forschung wurde außerdem – im Sinne des wissenschaftstheoretischen Konzepts der Reflexivität (vgl. Bourdieu & Wacquant 1996, King 2009) – die Frage nach der Rollenaufteilung und 'Positionierung' der Familienmitglieder in der Interaktion mit den Forscher(inne)n in die Auswertung einbezogen. Wir haben besonders darauf geachtet, wie die Interviewsituation von den Beteiligten gestaltet wurde und welche Beziehungen sich dabei zwischen Forscher(inne)n und Interviewten auf der einen sowie zwischen den Familienmitgliedern auf der anderen Seite abzeichneten.

Die Analyse und Interpretation der Interviews mit den jungen Männern erfolgte auch mit Bezug auf die jeweiligen Elterninterviews. Um adoleszente Ablösungsprozesse zu erfassen, wurde bei der Auswertung der Interviews mit den Söhnen insbesondere die Art und Weise beachtet, wie die Differenzen (bzw. Gemeinsamkeiten) zwischen der Lebenswelt der Herkunftsfamilie sowie dem Bildungsbezug der Eltern auf der einen und der mit der Teilnahme am Bildungssystem verbundenen Lebenswelt auf der anderen Seite dargestellt werden. Daneben galt unsere Aufmerksamkeit der Frage, wie die Vorstellungen und Entwürfe der Eltern vom Lebensweg der Söhne in der Darstellung der jungen Männer in Erscheinung treten. Im Blick

4 Dem gelegentlich geäußerten Vorbehalt gegen den Einsatz der objektiven Hermeneutik in interkulturellen Studien, wonach diese Methode mit einer problematischen Unterstellung gemeinsam geteilter Interpretationshorizonte operiere, wurde in dem Forschungsprojekt auch durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven bei der Zusammensetzung der Interpretationsgruppe entgegenzuwirken versucht. Dabei hat es sich bewährt, dass in den gemeinsamen Auswertungssitzungen neben mehreren Mitgliedern ohne Migrationsgeschichte ein wissenschaftlicher Mitarbeiter mit spanischem sowie eine studentische Hilfskraft mit türkischem Migrationshintergrund vertreten waren (vgl. dazu ausführlicher King & Subow 2013).

auf die Verknüpfung formaler und semantischer Aspekte der Interviewäußerungen wurden die Erzählweise und bestimmte Darstellungsmodi einerseits sowie die dargestellten Inhalte andererseits zueinander in Beziehung gesetzt und als Ausdrucksformen für Gestaltungen des adoleszenten Ablösungsprozesses gedeutet.

Nach der gründlichen Auswertung aller Interviews wurden zunächst auf der Basis von Vergleichen zwischen den Interviews mit einzelnen Jugendlichen und deren Eltern Falldarstellungen als Porträts der untersuchten Familien angefertigt, um von dort aus durch systematische Fallvergleiche zwischen unterschiedlichen Familien nach dem Prinzip der maximalen Variation der Fälle (Kelle & Kluge 2010) zu einer Typologie intergenerationaler Transmissions- und Transformationsweisen unter Berücksichtigung von adoleszenten Ablösungsprozessen und Bildungskarrieren zu gelangen.

Dabei konnten sechs unterschiedliche Typen herausgearbeitet werden, von denen jeweils drei als bildungserfolgreich bzw. weniger bildungserfolgreich gelten. Unter den weniger bildungserfolgreichen jungen Männern ist für Typus 1 (Scheitern am Auftrag) charakteristisch, dass hohe Bildungsaspirationen der Eltern von den Söhnen vor allem aufgrund einer bisher ausstehenden adoleszenten Auseinandersetzung nicht zur eigenen Sache gemacht werden können; für Typus 2 (Orientierungsschwierigkeit), dass eine nur äußerliche Ablösung von den Eltern mit inkonsistenten Lebens- und Bildungsentwürfen einhergeht. Bei Typus 3 (Rebellion) werden Bildungserfolge durch destruktive und entgrenzte Varianten von Rebellion nachhaltig aufs Spiel gesetzt. Unter den bildungserfolgreichen jungen Männern steht bei Typus 4 (Abhängigkeit) die Aufrechterhaltung von Abhängigkeit qua Bildungserfolg im Zentrum (wie etwa beim Langzeitstudenten, der dadurch in der Familie verbleiben kann), während Typus 5 (Anpassung an den Auftrag) durch eine Tendenz der Söhne geprägt ist, sich an den mit hohen Bildungsaspirationen verbundenen Auftrag der Eltern anzupassen. Bei Typus 6 (Anverwandlung des Auftrags) schließlich wird der Bildungsweg, auch ermöglicht durch die Haltung der Eltern, stärker zur eigenen Sache gemacht.

3. Ein Beispiel: Familie Yıldırım

Zur genaueren Darstellung unseres methodischen Vorgehens bei der Auswertung der Interviews beziehen wir uns auf die Interviews mit den Mitgliedern einer Familie, die wir Familie Yıldırım[5] genannt und dem gerade genannten Typus 3 zugeordnet haben. Şevket, der Sohn, ist zur Zeit des Interviews 19 Jahre alt. Er wurde in einer westdeutschen Großstadt geboren und besuchte dort Kindergarten und Grundschule. An deren Ende erhielt er eine Empfehlung für das Gymnasium, der die Eltern auch folgten. Nach zweimaligem Sitzenbleiben verließ er das Gymnasium jedoch schließlich ohne Abschluss in der zehnten Klasse. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht er eine Handelsschule und strebt dort den Realschulabschluss an.

5 Bei diesem und allen weiteren Eigennamen handelt es sich selbstverständlich um Pseudonyme.

Im Rahmen eines Betriebspraktikums wurde ihm für die Zeit danach ein kaufmännischer Ausbildungsplatz zugesagt. Şevket lebt noch in der elterlichen Wohnung, zusammen mit seiner dreizehnjährigen Schwester, die das Gymnasium besucht.

3.1 Sequenzanalytische Interpretation der Anfangspassage des Interviews mit Şevket

Auf die übliche Eingangsfrage ("Ok, wie gesagt, wir interessieren uns für die Lebenswege und Bildungswege von jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund, und deswegen würde ich dich bitten, dass eh du mir so dein Leben, deinen Bildungsweg erzählst, mit alldem was du für wichtig findest") beginnt Şevket seine Erzählung folgendermaßen:[6]

"Also (.) ich bin in Deutschland geboren [Hm hm] und bin doppelsprachig, also zweisprachig, [Hm hm] aufgewachsen, erzogen worden (.) und deswegen kann ich beide Sprachen (.) also Deutsch [Hm hm] kann ich sogar etwas besser als [Hm hm] türkisch, wenn ich ehrlich bin. Aber türkisch trotzdem fließend. [Hm hm] Ehm (.) ja und (..) ja, was soll ich dazu noch groß /schmunzelt/ [/schmunzelt/] Also mir fällt gerade, ich könnte, dann bin ich halt zur Schule gekommen, [Hm hm] ganz normal, hab auch gleich den deutschen Pass gehabt, also [Hm hm] da irgendwie nie Einschränkung gehabt. [Hm hm] Und, weil ich auch hier geboren bin, und ja (.) das verlief alles /in selbstverständlichem Tonfall/ **ganz normal**, also ich bin aufgewachsen wie ein deutscher Junge. [Hmm] Das war kein Unterschied. [Hmm] Abgesehen von unseren Traditionen [Hmm] mit *bayram* und so 'ne Sachen, aber (.) sonst (.) alles ganz normal. [Hm hm] Da hab ich Glück gehabt. Deswegen, ich konnte auch gleich von Anfang an hab ich die Sprache gut gelernt. [Hm hm] Weil meine Eltern sie auch fließend sprechen. [Hm hm] So, und dann war ich im Kindergarten und hab da gleich [Hm hm] ('ne/ ne?) Sozialverhalten und [Hmm] die Sprache alles gleich mitbekommen. [Hmm] Und ja, das war auf jeden Fall auch sehr hilfreich. (.) Und sozial intre- integriert waren wir eigentlich auch schon immer. [Hmm] Meine Oma hat schon immer gearbeitet, väterlicher [Hmm] und mütterlicherseits. Und meine Eltern auch und das war eigentlich auch immer wichtig, dass man jetzt hier nicht einfach nichts macht. [Hm hm, ja] Das dürfte ich gar nicht so. /schmunzelt/ [Hmm /schmunzelt/] Ja, und (..) eigentlich alles relativ normal."

Şevket eröffnet seine Erzählung mit dem Hinweis, dass er in Deutschland geboren sei.[7] Während der Beginn einer Lebensgeschichte mit einer Information über die

6 Bei der Transkription wurden folgende Kennzeichnungen benutzt: **Fettdruck** bedeutet besondere Betonung, *kursiv* gesetzte Worte wurden schneller, kleiner Gedrucktes leiser und Unterstrichenes gedehnt gesprochen. Punkte in runden Klammern (.) stehen für Pausen, wobei ein Punkt jeweils eine Pause von etwa einer Sekunde markiert. Äußerungen des Interviewers, die den Erzählfluss des Befragten nicht unterbrechen, wurden in eckigen Klammern [Hm] eingefügt, Bemerkungen zur Sprechweise bzw. zu nonverbalen Äußerungen in Schrägstrichen wie z.B. /schmunzelt/.

7 Bei der folgenden Interpretation der Eingangspassage des Interviews handelt es sich um eine Verdichtung des tatsächlichen Interpretationsprozesses, der – den Regeln der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse entsprechend – Satz für Satz erfolgte.

eigene Geburt nicht ungewöhnlich ist, fällt auf, dass weder das Datum noch der Geburtsort, sondern nur das Geburts*land* genannt werden. Möglicherweise reagiert der Erzähler damit auf das vom Interviewer bekundete Interesse an den Lebens- und Bildungswegen von jungen Männern *mit Migrationshintergrund* und macht geltend, dass er gar nicht selbst migriert, sondern bereits in Deutschland geboren sei. Im Folgenden fällt vor allem die durchgängige Betonung der Normalität des eigenen Aufwachsens auf, wobei als Maßstab dieser Normalität die als deutsch geltenden Konventionen dienen. Şevket hebt zunächst sein "doppelsprachiges" Aufwachsen hervor, was zwar als Hinweis auf einen Sonderstatus gegenüber anderen, einsprachig aufgewachsenen Kindern gedeutet werden könnte, im Lichte des Folgenden aber eher als Beleg für seine Normalität erscheint, die darin besteht, dass er von Anfang an nicht nur Türkisch, sondern auch Deutsch gelernt habe und letztlich sogar besser Deutsch als Türkisch spreche. Weitere Belege für die von Şevket beanspruchte Normalität sind die Aussagen, dass er "ganz normal" in die Schule gekommen sei, "gleich den deutschen Pass" erhalten und "irgendwie nie Einschränkung gehabt" habe. Dass als Maßstab dieser Normalität das Deutsche fungiert, wird an der Aussage deutlich, dass "alles ganz normal" verlaufen und er also "wie ein deutscher Junge" aufgewachsen sei – wenn man einmal von "unseren Traditionen mit *bayram*" (dem türkischen Wort für Fest) "und so 'ne Sachen" absehe.

Im zweiten Teil der zitierten Passage bewertet Şevket diese Normalität als "Glück" und führt dieses Glück auf den Einfluss seiner Eltern und weiterer Familienmitglieder zurück. Schon zu Beginn hatte er sein zweisprachiges Aufwachsen auch als "Erzogenwerden" bezeichnet, und nun nennt er das Vorbild der Eltern explizit als wichtigen Faktor für seinen Erwerb der deutschen Sprache. Als Ausweis seiner Normalität gilt ihm aber nicht nur die Sprache, sondern auch ein entsprechendes "Sozialverhalten", das er bereits im Kindergarten erlernt habe. Auch in dieser Hinsicht hebt Şevket darüber hinaus den Einfluss seiner Familie hervor, die "schon immer" "sozial integriert" gewesen sei. Als Beleg dafür führt er die hohe Wertschätzung der Arbeit in seiner Familie an. Wie schon seine Großmütter seien sowohl sein Vater als auch seine Mutter berufstätig, und Nichtstun komme deshalb auch für ihn nicht in Frage. Die Formulierung "das dürfte ich gar nicht" bringt nicht nur zum Ausdruck, dass Şevket diese Wertschätzung teilt, sondern auch, dass die Autorität seiner Eltern von ihm nicht in Frage gestellt wird.

Die (hier nur verkürzt dargestellte) sequenzanalytische Interpretation dieser Anfangspassage führt zur Formulierung einer ersten vorläufigen Fallstrukturhypothese. Kennzeichnend für Şevkets Darstellung ist demnach die Betonung der eigenen Normalität und die Orientierung an "deutschen" Werten. Die Intensität, mit der diese Normalität hervorgehoben wird (so kommt etwa das Wort normal in der Anfangspassage gleich viermal vor), legt allerdings die Vermutung nahe, dass dadurch etwas anderes verdeckt oder kompensiert werden soll. Was dieses 'Etwas' ist, bleibt freilich bislang offen.

3.2 Die narrationsanalytische Interpretation des gesamten Interviews mit Şevket

Die weitere Auswertungsarbeit wendet sich deshalb nun der inhaltlichen und formalen Struktur des gesamten Interviews mit Şevket zu, die mit den Mitteln der Narrationsanalyse zu erschließen versucht wird. Das Interview folgt im Wesentlichen den Stationen seiner Schulkarriere. Diese begann nach dem Kindergarten mit dem Besuch der Grundschule, die Şevket als "furchtbare Schule" bezeichnet. Da 85% der Schüler "Ausländer" und die Lehrer dadurch "völlig überfordert" gewesen seien, habe man dort "nicht viel gelernt", sondern "nur Lieder gesungen" und gespielt. Da er "alles schon ziemlich einfach fand", habe er stets "nur Einsen und Zweien" gehabt. Das soziale Geschehen in der Schule stellt er jedoch als gewaltsam und teilweise anarchisch dar. So sei er einmal von einem Lehrer "genommen, geschubst, durch die Wand geschmissen" worden, weil er auf einer Klassenreise sein Zimmer nicht habe aufräumen wollen. In der Grundschule sei er "'n Chaot" gewesen, und sein Sozialverhalten sei von den Lehrern als "unangemessen" angesehen worden, "[w]egen halt immer nicht auf den Lehrer hören und so'ne Sachen". Şevket selbst führt allerdings weder aus, worin genau "so'ne Sachen" bestanden, noch was ihn zu diesem Verhalten veranlasst hat.

Die Zeit auf dem Gymnasium inszeniert Şevket im Gegensatz zur Grundschule mit ihren chaotischen Strukturen als "gute Zeit". Aus seiner Beschreibung lässt sich schließen, dass dort eine eher autoritäre Struktur geherrscht haben muss. Durch die Autorität der Lehrer und ihre Förderung habe er stillsitzen gelernt, sei "ruhiger" geworden und habe sich angepasst. Während er das Gymnasium pauschal positiv darstellt, schreibt er sein Scheitern allein sich selbst zu: "Aber, weil ich halt leider (.) so 'n leicht fauler Mensch bin [Hm hm] und mich da nicht so richtig reingehängt hab, hab ich das nie (.) leider nicht hinbekommen".

Besonders ausführlich geht Şevket auf die von ihm aktuell besuchte Handelsschule ein, die er wie die Grundschule als "furchtbar" bezeichnet, was er erneut vor allem an seiner Unterforderung festmacht. Die gesamten Inhalte habe er bereits in der siebten, achten Klasse auf dem Gymnasium durchgenommen. Auch hier erzählt er jedoch von Konflikten mit Lehrkräften, die nicht ohne Folgen bleiben. So habe er einmal die Klasse wechseln müssen, weil er eine Lehrerin gefragt habe, "was das hier soll. [Hmm] Ich hab gefragt 'Ich will hier meine mittlere Reife. [Hmm] Und das, was Sie mir hier beibringen, das lern ich nicht mal in der Hauptschule so. [Hmm] Das mach ich in der Grundschule.'" Im Folgenden begründet er dieses Aufbegehren mit seiner Sorge, durch den Unterricht, der sich auf Rechtschreibung beschränkt habe, nicht genug auf die kommenden Prüfungen vorbereitet zu werden. Die Ursache dafür sieht er in seinen Mitschülern: "Das sind einfach Leute, die halt neu hier sind, kein Interesse zeigen, viele Unterschiede, unterschiedliche Fälle. Andere wollen es, sind halt grade neu in Deutschland. [Hmm] Die tun mir auch leid." Das Problem scheint aus seiner Sicht zu sein, dass erneut viele Migranten in der Klasse sind und der Unterricht sich deshalb nur mit sehr grundlegenden Themen beschäftigen kann.

Ein anderer Konflikt mit einer Lehrerin wird so geschildert: "zum Beispiel in Mathe [Hmm] hatte ich (.) 'ne gute Zensur. [Hmm] Ich war immer der, der anderen geholfen hat. [Hmm] Wenn ich fertig bin, hat sie gesagt 'Helf den anderen'. ... Und dann (.) hat sie mir gesagt, ich bekomm eine Zwei, danach ist das passiert, [Hmm] dann bin ich zu ihr hingegangen, hab gesagt, 'In mein Zeugnis hab ich eine Vier', sag ich, [Hmm] 'Da ist ein Fehler'. Dann sagt sie: 'Nö, das ist richtig so' und so, mein ich 'Das geht nicht' und (.) 'ich werd mich beschweren' *und dann hat sie* [Hmm] *gesagt* "Ja komm, geh und beschwer dich.' Da hat sie gelacht und ist weggegangen. Sie hat mich **ausgelacht**. [Hmm] Bei- da bei so was kann ich ausrasten ich bin ein sehr temperamentvoller [Hmm] Mensch."

Was Şevket in dieser Szene zu verletzen scheint, ist eine doppelte Nichtanerkennung. Zunächst fühlt er sich in seiner Leistung nicht anerkannt, die ihn seiner Wahrnehmung nach deutlich von den schlechteren Mitschülern unterscheidet. Zum "Ausrasten" bringt ihn dann aber erst die Reaktion der Lehrerin, die ihn einfach auslacht. In beiden Fällen lässt sich Şevkets Aufbegehren darauf zurückführen, dass er sich offenbar weder in seinem Wissen (seinen schulischen Leistungen) noch in seinem Wollen (seiner Leistungsmotivation) anerkannt fühlt. Daraus könnte man die Vermutung ableiten, dass er immer dann rebelliert, wenn er in seinem Selbstverständnis missachtet wird, ein "normaler deutscher Junge" zu sein, der etwas erreichen will, aber in seiner Anpassungsbereitschaft nicht anerkannt wird. Auffällig daran ist jedoch, dass Şevket – in deutlichem Gegensatz zu den meisten von uns befragten jungen Männern – die aus seiner Sicht ungerechte Behandlung durch Lehrer an keiner Stelle mit seinem eigenen Status als Migrant bzw. Sohn einer Migrantenfamilie in Zusammenhang bringt.[8] "Ausländer" bzw. Migranten sind für ihn, so scheint es, nur die anderen, seine Mitschüler, deren hoher Anteil für das schlechte Niveau der Grund- bzw. der Handelsschule verantwortlich ist, die er besucht (hat).

Zwischen der in der Eingangssequenz hervorstechenden (Über)Betonung der eigenen Normalität und Şevkets rebellischem Verhalten in der Schule scheint also ein Zusammenhang zu bestehen. Worin dieser aber genau besteht, wird aus dem Interview mit dem Sohn allein nicht deutlich. Unklar bleibt vor allem, woraus sich diese rebellische Energie speist, die so weit geht, dass sie sogar Şevkets schulischen Erfolg gefährdet. Zu fragen ist aber auch, warum er aus seiner Sicht ungerechte Behandlungen zwar offen thematisiert, sie jedoch nicht in Zusammenhang mit seinem Migrantenstatus bringt. Aufschluss darüber verspricht vor dem Hintergrund der intergenerationalen Perspektive des Forschungsprojekts die Auswertung der Interviews mit den Eltern.

8 Dem Interview mit Şevket sind keine direkten Hinweise zu entnehmen, dass das von ihm problematisierte Verhalten der Lehrer tatsächlich etwas mit seinem Migrationshintergrund zu tun haben könnte. Es erscheint aber fragwürdig, warum ausgerechnet er im Unterschied zu der großen Mehrheit unserer Interviewpartner keine dementsprechenden Diskriminierungserfahrungen gemacht haben sollte. Zum andern fällt auf, dass Şevket selbst großen Wert darauf legt, kein "Migrant" zu sein. Von einem Lehrer berichtet er, diesem sei "sehr wichtig, dass er 'n paar türkische Migranten findet, der (.) die da mitmachen. Oder mit Migrantenabstammung. Ich bin ja- ich seh mich selber als keinen".

3.3 Die Einbeziehung der Elternperspektive

Şevkets Vater, Herr Yıldırım, kam als Sohn von Gastarbeitern in einer deutschen Großstadt zur Welt. Die ersten sechs Jahre lebte er jedoch bei den Großeltern in der Türkei. Zurück in Deutschland verließ er die Realschule nach zwei Wiederholungen ohne Abschluss und arbeitete im Laden seines Vaters. Im Zuge seiner Heiratspläne holte er mit siebzehn auf einer Abendschule zunächst den Hauptschulabschluss nach, besuchte dann die Handelsschule und absolvierte schließlich eine technische Ausbildung, die ihm ein berufliches Auskommen auf einer unteren Führungsebene ermöglicht. Frau Yıldırım ist in einer türkischen Großstadt geboren, lebte ebenfalls zunächst bei den Großeltern und wurde mit Eintritt des Schulalters von ihren Eltern nach Deutschland geholt. Sie hat den Realschulabschluss und eine Ausbildung zur Arzthelferin absolviert. In diesem Beruf arbeitet sie zum Zeitpunkt des Interviews.

Im Blick auf den im Interview mit Şevket herausgearbeiteten Zusammenhang zwischen Normalitätsbehauptung und Rebellion besonders interessant ist die Frage, wie die Eltern in ihren Narrationen ihre eigene Migrationsgeschichte beschreiben. Dabei fällt auf, dass darin Diskriminierung oder Ausgrenzung keinerlei Rolle zu spielen scheinen. Beide Eltern waren, so ihre Darstellung, gleichsam immer schon integriert, sodass es keinen Grund gab, sie als "Andere" auszugrenzen. Zweifel, die in ihrer rückblickenden Rede gelegentlich aufscheinen, werden rasch wieder beiseite geschoben.[9] Beispielhaft dafür ist folgende Passage, in der Frau Yıldırım auf die direkte Nachfrage antwortet, ob sie Diskriminierungserfahrungen gemacht habe: "Nein. Definitiv nicht. Definitiv nicht. Kein Stück. (.) In keinster Weise. Ich arbeite, wie gesagt, in der Arztpraxis /atmet ein/. Ganz im Gegenteil, da bin ich (.) vielleicht auch durch die Sprache. Vielleicht ist es auch das Alter jetzt mittlerweile, denn am Anfang /zögernd, in besänftigendem Tonfall/ nein, war auch nichts, nein überhaupt nicht. Nein, auf keinen Fall. Wenn man 'ne (.) feste Aussprache hat und sich gut /zögernd/ argumentieren kann und reden kann mit den Leuten, nein. (.) Nee, das kann ich nicht sagen." Beide Eltern grenzen sich jedoch ihrerseits sehr stark von anderen Migranten ab: Herr Yıldırım: "Wenn ich n- ne? eh weiß ich nicht jetzt rumlaufen würde mit so'm Bart und Turban und so wenn alle mich angucken, dann muss ich mich nicht wundern, sag ich mal eh als wenn ich jetzt eh westlich rumlaufe. Oder mich westlich gebe oder so ne?"

Ihr Erfolg, so ihre Erzählung, beruhe auf ihren Fähigkeiten, in denen sie besser sind als die Einheimischen – eine verborgene Thematisierung von Diskriminierung, die ihnen selbst aber als solche nicht auffällt. Herr Yıldırım: "Weil für mich war klar, du bist 'n Ausländer? (...) Eh so. Wenn du dich (.) bei einem Betrieb bewirbst, eh du bist Ausländer, aber ich muss mit meinem Zeugnis glänzen, dass sie sagen 'Mensch, so ein(en) Ausländer muss ich den unbedingt mal kennen lernen.' Das

9 Die Interviews mit den Mitgliedern der Familie Yıldırım wurden von einem Mitarbeiter geführt, der selber erkennbar einen Migrationshintergrund hat. Von daher ist der Umstand, dass beide Eltern keine eigenen Diskriminierungserfahrungen berichten, nicht etwa auf ein adressatenspezifisches Redeverhalten zurückzuführen, wonach sie dieses Thema einem deutschen Interviewer gegenüber nicht hätten ansprechen wollen.

war so meine Ansicht, mein Denken. Ich sag, du musst aus der Masse herausstechen, indem du eben mit'm guten Zeugnis ne? Ich heiß' nun mal nicht Hans Meier. So eh, das war für mich ausschlaggebend und das hab ich durchgezogen."

Diese Haltung der Eltern kann als Überanpassung und fast bis zur kompletten Selbstverleugnung reichende umfassende Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft charakterisiert werden, was damit einhergeht, dass jegliche Diskriminierung, aber auch die mit extremer Anpassung zwangsläufig verbundene Aggression von ihnen ausgeblendet oder verleugnet wird. Für den Sohn hat das zur Folge, dass er selbst etwaige Diskriminierungserfahrungen kaum angemessen bewältigen kann. In der Analyse des Interviews mit Şevket ist deutlich geworden, dass sich seine Rebellion nicht explizit gegen migrationsspezifische Diskriminierung richtet, sondern eher diffus gegen alles, was er in der Schule als Ungerechtigkeit, Benachteiligung oder Willkür erlebt. Wie sehr die Eltern sich dabei mit der Wut des Sohnes identifizieren, kommt etwa darin zum Ausdruck, dass Herr Yıldırım es beschönigend als "Şevkets Manko" bezeichnet, "dass er kein Mensch ist, der schluckt und sagt, ja, ist ok und so weiter" und den Bildungsweg seines Sohnes in einer Weise skizziert, als seien dessen Erfolge und Misserfolge allein vom Wohlwollen der Lehrer abhängig.

Die Folge dieser elterlichen Haltung für den Sohn besteht darin, dass dieser sich überwiegend als ohnmächtig erlebt – und das heißt als nicht nur der Willkür von Lehrern, sondern auch seinen eigenen Emotionen hilflos ausgeliefert. Aus der familialen Fallrekonstruktion ergibt sich, dass Şevket von seinen Eltern – die die Kosten ihrer Anpassung ebenso ausblenden wie jede Diskriminierung – keinen Anhalt dafür bekommen hat, Schwierigkeiten, mit denen er als junger Mann mit türkischem Migrationshintergrund zu kämpfen hat, angemessen einordnen und verarbeiten zu können. Er sieht sich als "Gleicher" unter Deutschen, der zugleich – insbesondere in der Schule – einer ihn ständig quälenden Willkürherrschaft ausgesetzt ist, gegen die er sich immer wieder mit großer Wut auflehnen muss.

Im Zuge systematischer Fallvergleiche haben wir die Familie Yıldırım dem oben genannten Typus 3 zugeordnet, der sich im Kern durch *forcierte Anpassung und Ausblendung von Diskriminierung* auf Seiten der Eltern auszeichnet, während bei den Söhnen umgekehrt Bildungserfolge durch *destruktive und entgrenzte Varianten von ungerichteter Rebellion* nachhaltig aufs Spiel gesetzt werden. Die Konstruktion solcher Typen, die auf der sorgfältigen Analyse von Einzelfällen und systematischen Fallvergleichen beruht, kann hier aus Platzgründen nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. dazu King et al. 2011). Worauf es uns an dieser Stelle ankam, war zu zeigen, dass bzw. auf welche Weise der uns interessierende Zusammenhang zwischen Bildungskarriere und Adoleszenzverlauf junger Männer aus türkischen Migrantenfamilien nur im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns und mithilfe einer strikt intergenerationalen Perspektive angemessen herausgearbeitet werden kann.

Geschlechterarrangements und der Migrationshintergrund

Schahrzad Farrokhzad & Markus Ottersbach

Ziel dieses Beitrags ist es, anhand eines forschungspraktischen Beispiels Stellenwert und Perspektiven qualitativer Forschung im Migrationskontext zu konkretisieren. Die vorgestellte Studie behandelt das Thema der Geschlechterarrangements im interkulturellen und intergenerativen Vergleich.

Zahlreiche wissenschaftliche Studien haben dazu beigetragen, dass das Thema der Migration inzwischen stärker in den Fokus der Öffentlichkeit geraten ist. Vergleichbar mit anderen sozialwissenschaftlichen Themen ist das in der Migrationsforschung generierte Wissen zu einem großen Teil durch Methoden der qualitativen Sozialforschung ermittelt worden. Mittels ihres Methodenrepertoires sind wichtige Erkenntnisse geliefert worden, um die soziale Lage bzw. Situation von Menschen mit (und auch ohne) Migrationshintergrund und deren subjektive Bewältigungsformen besser erkennen und einschätzen zu können. Diese Daten haben nicht nur die Migrationsforschung, sondern auch die Politik und die anwendungsbezogenen Wissenschaften und Praktiken der Interkulturellen Pädagogik bzw. der Interkulturellen Sozialen Arbeit bereichert.

Qualitative Forschung trägt dazu bei, soziale Wirklichkeit durch intersubjektiv deutenden und sinnverstehenden Zugang zu erkunden. Soziale Wirklichkeit bzw. soziales Handeln entsteht nach Weber (1980, 1ff.) erst durch einen ihr bzw. ihm subjektiv verliehenen Sinn, der vom Gegenüber wiederum subjektiv gedeutet werden muss. Verstehen bedeutet somit stets Deutung des Sinns einer Handlung einer anderen Person aus eigener subjektiver Sicht. Nicht nur im Alltagsleben, sondern auch in der Wissenschaft spiegelt sich die Bedeutung der subjektiven Sichtweise wider. Während mit quantitativen Methoden eher die sog. "harten" Daten der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Lebenssituation und manchmal auch die Lebenszufriedenheit der Menschen erkundet werden, geht es in qualitativen Studien um die Erfassung der subjektiven Sichtweise sozialer Handlungen.

Eine kritische Betrachtung der qualitativen Forschung berücksichtigt jedoch auch die problematischen Seiten ihrer Methoden. So können insbesondere die rein psychologisch orientierten Tiefeninterviews eine individualistische bzw. individualisierende Perspektive der Betrachtung sozialer Probleme bewirken oder verstärken, insbesondere dann, wenn die Lebensgeschichte oder die soziale Situation der Erfassung dieser Lebensgeschichte nicht entsprechend berücksichtigt bzw. reflektiert werden. Qualitative Sozialforschung orientiert sich zunächst am Einzelfall und be-

ansprucht keine Repräsentativität. Verallgemeinerungen, die bereits in Typisierungen notgedrungen auftauchen, können zudem die Realität idealisieren und somit die Authentizität der Ergebnisse einschränken. Und spätestens bei den kulturelle Differenz essentialisierenden pädagogischen oder sozialarbeiterischen Handlungskonzepten offenbart sich die Gefahr einer Struktur negierenden und allzu psychologisierenden und individualisierenden, qualitativen Forschung.

1. Fragestellungen, Rahmenbedingungen und Methoden der Studie

Wenn man die Alltagsdiskurse zu Geschlechterarrangements von Menschen mit Migrationshintergrund verfolgt, begegnet man immer wieder (und immer noch) stereotypen Bildern über deren Geschlechterrollenverständnisse. Dies gilt sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene. Besonders im Fokus stehen hierbei Migrationsfamilien aus muslimisch geprägten Herkunftsgesellschaften. Vor allem diejenigen, die "auffallen" (z.B. durch ein Kopftuch), sind Ziel von einseitig und pauschal stereotypisierenden Zuschreibungen wie Unterdrückt-Sein und Rückständigkeit. Geschlecht stellt dabei eine "basale Kategorie zur Beschreibung von ethnischer Differenz" (Huth-Hildebrandt 1999, 186) dar. Aber: Was sind Zuschreibungen und wie sieht die Realität aus?

Mit der qualitativen Studie zum Thema *Geschlechterarrangements*[1] *im intergenerativen und interkulturellen Vergleich*[2] (Farrokhzad/Ottersbach et al. 2010) wird die Realität von Geschlechterleitbildern und -praxen genauer betrachtet.

Zu den grundlegenden Fragestellungen der Studie gehörten u.a.:

- Welche Geschlechterrollenverständnisse haben Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund und wie regeln sie in Beziehungen und Familien Aufgaben- und Arbeitsteilungen im gelebten Alltag?
- Inwieweit und wodurch werden Geschlechterrollenverständnisse beeinflusst (z.B. durch die Eltern, die Schule etc.) und welche Rolle spielen dabei Werte und Normen sowohl der Herkunftsländer als auch der Bundesrepublik Deutschland?

1 In Anlehnung an Pfau-Effinger (1996, 2000, 2001) umfassen Geschlechterarrangements nach unserem Verständnis:
– individuelle Geschlechterleitbilder: subjektive Geschlechterrollenorientierungen (z. B. individuelle Vorstellungen von Arbeits- und Aufgabenteilungen zwischen den Geschlechtern, Bildungs- und Berufsorientierungen)
– kollektive/gesellschaftliche Geschlechterleitbilder: gesellschaftlich diskursiv hergestellte Leitbilder zu Geschlechterrollenorientierungen (z. B. Hauptverantwortung der Kleinkinderziehung bei den Müttern, Normativität der bürgerlichen Kleinfamilie)
– Geschlechterkulturen und Geschlechterverhältnisse: Geschlechterkulturen als Ergebnis der Auseinandersetzung der Individuen und ihrer individuellen Geschlechterleitbilder mit den diskursiv hergestellten und institutionalisierten Geschlechterleitbildern; Geschlechterverhältnisse als (institutionalisierte) Geschlechterordnungen, die durch Geschlechterkulturen geformt werden
– Geschlechterpraxen: alltägliches Handeln von Männern und Frauen in Geschlechterarrangements.

2 Die Buchveröffentlichung basiert auf einem Forschungsprojekt mit dem Titel *Rollenverständnisse von Frauen und Männern mit Zuwanderungsgeschichte unter Berücksichtigung intergenerativer und interkultureller Einflüsse*. Dieses wurde von zwei Ministerien, dem BMBFSJ und dem damaligen MGFFI NRW in Auftrag gegeben. Es wurde von einem Bieterkonsortium, bestehend aus Univation GmbH Köln, der Fachhochschule Köln und dem Verein women on top e.V. umgesetzt.

Die Studie wurde von Herbst 2008 bis Sommer 2009 durchgeführt. Um zwei verschiedene und zahlenmäßig große Herkunftsgruppen vergleichen und zudem "Herkunftsdeutsche" einbeziehen zu können, wurden insgesamt 70 Frauen und Männer als Eltern-Kind-Tandems mittels qualitativer Interviews befragt. Diese Stichprobe setzte sich zusammen aus Personen ohne Migrationshintergrund, mit türkischem Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund ehemalige Sowjetunion. Die Jüngeren waren zwischen 18 und 28, die Älteren zwischen 40 und 61 Jahre alt. Von den Jüngeren lebten einige noch zu Hause, andere im eigenen Haushalt, manche mit, manche ohne Partnerin bzw. Partner. Die Jüngeren hatten alle noch keine Kinder. Somit berichten einige von ihnen bezüglich Geschlechterarrangements mangels Praxiserfahrung nur von Geschlechterleitbildern, andere bereits von Geschlechterpraxen (z.B. Arbeitsteilung im Haushalt).

In diesen Rahmenbedingungen liegen bereits mehrere Herausforderungen. Einerseits sollten innerhalb von rund 9 Monaten ausführliche qualitative Interviews mit rund 70 Personen geführt und ausgewertet werden, andererseits mussten in diesem Zeitraum auch genügend Interviewpartner(innen) gefunden werden, die bereit waren, an der Studie mitzuwirken. Darüber hinaus war festgelegt, dass es immer gleichgeschlechtliche Eltern-Kind-Tandems sein mussten, also ein Vater und sein Sohn oder eine Mutter und ihre Tochter.[3] Aufgrund des intergenerativen Zugangs wurden für die "jüngere" Generation relativ willkürlich Altersgrenzen für die zu Befragenden festgelegt, deren Spielraum konnte mit den Argumenten der Realisierbarkeit und dem Hinterfragen des Sinns der Begrenzung von 18-25 auf 18-28 Jahre etwas erweitert werden. Hinzu kam, dass die zur jüngeren Generation Gehörenden mindestens 5 Jahre in Deutschland eine Schule besucht haben sollten.[4] Ursprünglich sollten lediglich Menschen mit Migrationshintergrund (Herkunftsländer Türkei und ehemalige SU) befragt werden. Da das Forscherteam von vornherein gerade mit Blick auf das dafür im Diskurs sehr "anfällige" Thema Geschlechterrollen möglicher Stereotypenbildung vorbeugen wollte, wurde eine Kontrollgruppe ohne Migrationshintergrund hinzugezogen. Dieses Vorgehen hat sich, wie sich noch herausstellen wird, sehr bewährt, um eine einseitige "Besonderung" derjenigen mit Migrationshintergrund zu vermeiden. Die Rahmenbedingungen dieser Auftragsforschung, zu denen auch zeitintensive Verhandlungen der Erhebungsinstrumente und Auswertungsstrategien gehörten, sorgten dafür, dass bei gleichzeitig für eine qualitative Studie geringem Zeitbudget der Akquise- und Forschungsprozess sehr aufwändig war.

Die Erhebungsinstrumente bestanden aus einem Kurzfragebogen und einem Interviewleitfaden. Alles stand mehrsprachig zur Verfügung, ebenso wie mehrsprachige Interviewer(innen), zum Teil selbst mit Migrationshintergrund, die alle eine Interviewerschulung durchlaufen haben, die auf diese Studie zugeschnitten war.

3 Die Auftraggebenden versprachen sich davon einen möglichst unmittelbaren Zugang zu intergenerativen und gleichzeitig geschlechtsspezifischen Einflüssen der Eltern auf die Kindergeneration bzgl. deren Geschlechterrollenverständnisse.

4 Die Auftraggebenden erhofften sich so ein Mindestmaß an Erkenntnissen über die Sozialisationsinstanz Schule mit Blick auf Geschlechterarrangements.

Mit dem Kurzfragebogen wurden relevante Grunddaten von (potenziellen) Interviewpartner(inne)n wie Alter, Familienstand, Ausbildung, Einwanderungszeitpunkt etc. erhoben. Basierend auf diesen Grunddaten, die über das Gesamtsample Auskunft geben, wurden Interviewpartner(innen) für qualitative Leitfadeninterviews ausgewählt. Es gibt hierbei eine Version für Personen mit und eine für Personen ohne Zuwanderungsgeschichte, da für diese einige zusätzliche Fragen relevant waren (z.B. Aufenthaltsstatus).

Die qualitativen Interviews beinhalteten offene Fragen, welche die zu Befragenden zum Erzählen anregen sollten und viel Spielraum für die Interpretationen ihrer Antworten ließen. Der konkrete Typ der in dieser Forschungsarbeit angewendeten Leitfadeninterviews ist das problemzentrierte Interview. Das problemzentrierte Interview ist "eine Interviewvariante, die eine sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen Einordnung dienenden Leitfaden mit dem Versuch verbindet, den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und zu freien Erzählungen anzuregen" (Friebertshäuser & Prengel 1996, 78). In einem sehr knappen Zeitraum zwischen Dezember 2008 und Mai 2009 wurden 34 intergenerative Interviews mit 70 Personen geführt und ausgewertet. Mit den Tandems wurde ein Teil des Interviews gemeinsam und ein Teil getrennt geführt, um zu ermöglichen, dass die Beteiligten auch über Themen sprechen konnten, die sie bei Anwesenheit des Elternteils bzw. Kindes eventuell nicht angesprochen hätten. Beide Generationen wurden zunächst in einer gemeinsamen Interviewphase zu folgenden Themen befragt: Alltag des Lebens als Frau oder als Mann im Tagesablauf und in der Arbeitsteilung; Erziehungsvorstellungen; Bildung, Beruf und Arbeit. Anschließend wurden der zweiten Generation in Abwesenheit der ersten Fragen zu folgenden Themen gestellt: Einflüsse der Eltern auf die jüngere Generation hinsichtlich der Aufgabenteilung und der Anforderungen im Beruf und in der Familie; Einflüsse auf das Rollenverständnis sowie positive und negative Vorbilder; Idealtypen von Mann und Frau; Partnerwahl; Modell geschlechtlicher Arbeitsteilung; elterliche Erwartungen; das Rollenverständnis der Eltern. Danach wurden der älteren Generation allein Fragen aus den folgenden Themenbereichen gestellt: positive und negative Vorbilder; Rollenverständnis der Eltern; Erziehung, Werte und Normen; Arbeitsteilung; intergenerativer Vergleich.

Der überwiegende Teil der Interviews wurde auf Wunsch der Interviewpartner(innen) auf Deutsch geführt. In einigen Fällen wurde von der ersten Generation der Wunsch geäußert bzw. ergab es sich während des Interviews, einen Teil des Interviews in der jeweiligen Herkunftssprache zu führen. Auch der Ort des Interviews konnte gewählt werden (z.B. bei den zu Befragenden zu Hause oder im Büro einer der an der Studie beteiligten Organisationen). Die Interviews wurden schließlich teils bei den Befragten zu Hause und teils in den Büroräumen der beteiligten Einrichtungen geführt.

Das Forschungsdesign orientierte sich zum einen an der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967, Strauss & Corbin 1996) bzw. an ihrer etwas abgewandelten Variante (Flick 1998, 26ff.). Neben dem dadurch gewährleisteten offenen, entdeckenden Blick auf das Datenmaterial war die geforderte theoretische Sensibilität

des Forscherteams sehr erkenntnisbringend. Vor allem migrationsspezifische Sachkompetenz und die vorhandene Expertise in der Migrations-, Gender- und Familienforschung waren hilfreich. Zudem bewiesen alle ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz und notwendiger Sensibilität (gerade auch mit Blick auf das herausfordernde und stark in den privaten Bereich der zu Befragenden hineinreichende Thema Geschlechterarrangements) in der Gewinnung und Befragung von Interviewpartner(inne)n und eine notwendige kritische Reflexionsfähigkeit bei der Auswertung der qualitativen Daten.

Ein weiterer zentraler Bezugspunkt der Studie war zum anderen die Intersektionalitätsanalyse (vgl. hierzu z.B. Leiprecht & Lutz 2009, Riegel 2009). Dieser Ansatz analysiert, grob skizziert, soziale Phänomene an *Schnittpunkten* (intersections) von Differenzlinien wie Geschlecht, Alter etc. und geht davon aus, dass insbesondere die *Gleichzeitigkeit* und die *Überkreuzung* von Differenzlinien Ausgangspunkt der Analyse von Lebenslagen, subjektiven Orientierungs- und Handlungsmustern sein sollte. Dabei ist besonders bedeutsam herauszuarbeiten, welche Machtverhältnisse und strukturellen Benachteiligungen aufgrund von Zugehörigkeiten (z.B. zu einem bestimmten Geschlecht) wirksam werden können, aber auch, welche individuellen Ressourcen, Spielräume und Gelegenheitsstrukturen die Subjekte in Auseinandersetzung damit generieren. Weil die Zeit knapp war, konnte sie nur zum Teil systematisch eingesetzt werden. So wurde z.B. neben der Bedeutung des Geschlechts, der Herkunft und der Generationenzugehörigkeit auch die Rolle des Bildungshintergrundes systematisch reflektiert und bereits bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente berücksichtigt. Darüber hinaus wurden aus dem Datenmaterial nach den Interviews weitere bedeutsame Differenzlinien generiert (z.B. Elternschaft), die exemplarisch ausgewertet wurden.

2. Geschlechterarrangements im Vergleich – ausgewählte Ergebnisse

2.1 Typen von Geschlechterarrangements und ihre Kennzeichen

Diese Forschungsarbeit knüpft an die mittlerweile recht bekannt gewordenen Sinus-Studien zu Migrantenmilieus (Sinus Sociovision 2007a, b; 2008) und andere Forschungsergebnisse zu Migration und Geschlechterarrangements an.[5] Im Forschungsprojekt wurde deutlich, dass die Varianten von Geschlechterarrangements, also Aufgaben- und Arbeitsteilung im Haushalt (oder Idealvorstellungen davon), etwa Vorstellungen zu Kindererziehung, zur Erwerbstätigkeit von Mann und Frau vielfältig waren. Gleichzeitig ließen sich dennoch tendenziell drei Typen von Geschlechterarrangements identifizieren: konservative, bedingt egalitäre und egalitäre.

5 Vgl. dazu exemplarisch Westphal (2004), Herwartz-Emden (2000), Boos-Nünning & Karakasoglu (2004), Farrokhzad (2007), Munsch et al. (2007), Spindler (2006), Spohn (2002), Gestring et al. (2006), Tunc (2008).

Als *konservatives Geschlechterarrangement* wurde das in der Tendenz traditionelle Arbeitsteilungsmodell (männlicher Alleinverdiener plus Hausfrau oder geringfügig erwerbstätige Frau) bezeichnet. Die Frau ist (fast) allein für die klassischen Haushaltsbereiche (Putzen, Kochen etc.) und die Kinderbetreuung zuständig. Diese für das traditionelle Ernährermodell geschlechtstypische Verteilung, bei der für den Innenbereich hauptsächlich die Mutter und für den Außenbereich ganz überwiegend der Vater verantwortlich ist, bildet das Grundmuster auch dann, wenn es nicht für alle Arbeitsbereiche gilt und nie völlig strikt getrennt praktiziert wird. Als *bedingt egalitäre Geschlechterarrangements* gelten solche, in denen der Mann umfangreicher bei der Haus- und Familienarbeit mithilft und die Frau in der Regel (zumindest in Teilzeit, halbtags oder mehr) auch erwerbstätig ist. Diese Gruppe ist besonders heterogen: Bei der Erwerbsarbeit reicht es vom Modell männlicher Haupternährer plus Zuverdienst der Frau bis dahin, dass die Erwerbsarbeit mit (annähernd) gleichen Zeitbudgets auf die Elternteile verteilt ist. In diesem Modell gestaltet sich die Verteilung zwar schon weniger stark geschlechtstypisch, sie ist aber hier und da noch vorhanden. Das heißt, manche Aufgaben im inneren Bereich der Familie erledigen regelmäßig und umfangreich Frau und Mann, andere werden auch flexibler mal von ihm und mal von ihr erledigt oder die eingebrachten Zeitbudgets nähern sich an. In der Gruppe der *egalitären Geschlechterarrangements* leisten Frauen und Männer gleichermaßen Erwerbs- wie Haus-/Familienarbeit, beide Elternteile sind durchgängig berufstätig und die Haus- und Familienarbeit wird, zum Teil abhängig vom Umfang der Erwerbstätigkeit, gleichmäßig auf beide verteilt. Hier wird die geschlechtstypische Festlegung von Arbeitsbereichen/Arbeitsteilung durchbrochen und seltener sind Mann oder Frau für einen bestimmten Bereich allein verantwortlich – auch wenn beide Elternteile bevorzugte Tätigkeiten verantworten, in die sie mehr Zeit investieren. In diesem Sinne weisen egalitäre Arbeitsteilungsmodelle die größte Flexibilität und Durchlässigkeit auf.[6]

2.2 Geschlechterarrangements bei der älteren Generation

Bei den befragten Müttern und Vätern sind die konservativen Geschlechterarrangements (in verschiedenen Varianten) am häufigsten vertreten, gefolgt von einer ebenfalls recht großen Gruppe mit bedingt egalitären Geschlechterarrangements, in der die Frauen in der Regel eine umfangreichere Erwerbstätigkeit ausüben und der Mann mehr im Haushalt hilft, oft die Frau aber – zum Teil trotz Vollzeiterwerbstätigkeit – die Hauptverantwortung für Haushalt und Kinder trägt. Egalitäre Geschlechterarrangements hingegen sind eher die Ausnahme. In der Gruppe der Älteren mit konservativem Geschlechterarrangement befinden sich etwas mehr Männer als Frauen, die Zusammensetzung nach Geschlecht in den anderen Gruppen ist ausgewogen. Der Migrationshintergrund spielt bei der Zuordnung zu den

6 Aufgaben- und Arbeitsbereiche jenseits der traditionell als weiblich konnotierten Bereiche Putzen, Kochen, Waschen und Kinderbetreuung werden im Übrigen von den befragten Frauen und Männern tendenziell häufiger gemeinsam erledigt. Dies gilt z.B. für Entscheidungen über größere Anschaffungen und Einkäufe. Soziale Bereiche, wie die Kontaktpflege und Streit schlichten, werden teils eher der Frau zugeschrieben. Die Zuständigkeit für Reparaturen wird weiterhin nahezu ausschließlich dem Mann zugesprochen.

Typen keine Rolle, die Befragten mit Migrationshintergrund sind überall gleichermaßen vertreten. Erwähnenswert ist zudem, dass einige wenige Befragte keinem der Typen zuzuordnen waren, da sie alleinerziehend waren bzw. sind.

Ein Beispiel für ein bedingt egalitäres Geschlechterarrangement in der älteren Generation: Gabriele Neumann ist trotz doppelter Berufstätigkeit beider Eheleute in der Tendenz für mehr Haushaltsarbeit zuständig. Sie arbeitet als Rechtsanwaltsfachangestellte und ihr Mann als Hausmeister, beide in Vollzeit. Sie erzählt von den Veränderungen der familialen Arbeitsteilung im Zeitverlauf, erwähnt dann den Wechsel zu ihrer aktuellen Stelle und fährt fort:

"... weil ich jetzt einen weiteren Arbeitsweg habe und dadurch, dass die Kinder halt selbstständig wurden und außer Haus wollen, ja, ist das halt dann so, dann hat mein Mann halt schon mehr Aufgaben im Haushalt übernommen, weil ich einfach auch die Zeit nicht mehr dazu hatte. ... Und jetzt sowieso noch mehr. Seit wir halt umgezogen sind und hier im Haus wohnen, weil er ist schon um halb vier zu Hause und ich erst um zehn nach sechs. Von daher gesehen macht er schon so Kochen und so was. Ich mein', gut, Putzen und Bügeln und so was, das macht er nicht. Das bleibt bei mir." (1Gabriele Neumann, DT-W, 50 Jahre, mittleres Bildungsniveau)[7]

Auffällig ist die Zugehörigkeit der Älteren zu den Typen nach Bildungsniveau: So gehören dem konservativen Typus weitaus mehr Befragte mit mittlerem und niedrigem als mit hohem Bildungsniveau an, während in den anderen beiden Typen diejenigen mit hohem Bildungsniveau dominieren. Es lässt sich also festhalten: Je höher das Bildungsniveau, desto stärker lässt sich eine Tendenz hin zu bedingt egalitären oder egalitären Geschlechterarrangements feststellen. In der älteren Generation ist also der Bildungshintergrund im Vergleich zu anderen sozialen Kategorien wie Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund ausschlaggebend – womit die hohe Bedeutsamkeit des Bildungshintergrundes bei der Ausgestaltung von Geschlechterbeziehungen auch durch diese Studie bestätigt wird.

Wandel von Geschlechterarrangements im Zeitverlauf

In der Gesamtschau lässt sich feststellen, dass sich bei der Gruppe der Mütter und Väter nicht selten im Laufe der Zeit die Geschlechterarrangements erheblich verändert haben, insbesondere beeinflusst durch Lebensereignisse wie Geburt von Kindern, Migration, Arbeitslosigkeit, Stellenwechsel, Trennungen und neue Partnerschaften. Den größten Einfluss hat die Geburt von Kindern – häufig dahingehend, dass die Frauen ihre Erwerbstätigkeit aufgaben oder einschränkten und die Hauptverantwortung für Kinder und Haushalt übernahmen.[8]

7 Die Angaben im Anschluss an die Zitate sind folgendermaßen aufzuschlüsseln: 2 vor dem Namen bedeutet 2. Generation, SU-M ehemalige Sowjetunion und männlich, SU-W ehemalige Sowjetunion und weiblich, TR türkischer Migrationshintergrund, D ohne Migrationshintergrund. Die Bildungsniveaus sind in hoch (Abitur/Fachabitur, Hochschulabschluss), mittel (Realschulabschluss, Berufsausbildung) und niedrig (Hauptschulabschluss, Grundschulabschluss, ohne Abschluss) unterteilt. Runde Klammern mit kursiver Schrift im Zitat stehen für die Umschreibung nonverbaler Kommunikation.

8 Diese Erkenntnis ist bereits vielfach belegt. Die Familiengründung als einschneidendes Ereignis und als eine zentrale Ursache für Entwicklung von Geschlechterarrangements in Richtung Konservatismus wurde neben den bereits erwähnten Arbeiten auch z.B. in einer Studie von Schulz & Blossfeld (2006) zur Veränderung der häuslichen Arbeitsteilung im Lebensverlauf herausgearbeitet.

Modernisierung versus Traditionalisierung

Bei genauerem Hinsehen treten beim Thema Kinder aber viele individuelle Varianten des Alltagshandelns und Wandlungsprozesse zutage. So gibt es in einigen Familien den Trend, dass mit zunehmendem Alter der Kinder der Anteil der Zuarbeit der Väter im Haushalt etwas ansteigt, und einige der Frauen gehen wieder einer Erwerbstätigkeit nach. Interessant ist, dass es vor allem Befragte mit Migrationshintergrund sind, die einen gegenteiligen Trend berichten: Ihr Arbeitsteilungsmodell ist heute zum Teil konservativer als in der Zeit, als die Kinder klein waren und die Befragten häufig noch im Herkunftsland waren. Entgegen landläufiger Annahmen haben diese Männer mit Migrationshintergrund offensichtlich vor allem bei der Kinderpflege und -erziehung im Kleinkindalter mehr geholfen. Davon berichtet keiner der Väter ohne Migrationshintergrund. Hinzu kam bei einigen Paaren mit Migrationshintergrund, dass die Frauen im Herkunftsland erwerbstätig waren, zum Teil in qualifizierter Position, und in der Bundesrepublik aufgrund der Nicht-Anerkennung ihrer Bildungs- und Berufserfahrung nur niedrigqualifizierte Tätigkeiten angeboten bekamen. Diese Konstellation konnte ebenfalls z.B. ein bedingt egalitäres Geschlechterarrangement in ein konservatives verwandeln. Ein Beispiel dafür, wie solche Benachteiligungen zur Traditionalisierung des Geschlechterarrangements führen, ist Familie Ahrens. Anne Ahrens (1SU-W, 58 Jahre, mittleres Bildungsniveau) war in Kasachstan als Chemietechnikerin tätig. Da ihr Abschluss nicht anerkannt wurde, arbeitet sie in Deutschland als geringfügig beschäftigte Reinigungskraft in einem Minijob. Trotz ihrer Berufstätigkeit in Kasachstan (sie hatte ein höheres Gehalt als der Mann) war die Arbeitsteilung mit ihrem Mann dort egalitärer. Heute lebt das Paar eine eher konservative Geschlechterpraxis, die Mutter übernimmt die "klassischen" Haushaltsarbeiten und der Vater geht einer regulären Vollzeit-Erwerbstätigkeit (allerdings ebenfalls unter seinem Qualifikationsniveau) nach.

2.3 Geschlechterarrangements der jüngeren Generation

Im Unterschied zu den Müttern und Vätern sind bei den Töchtern und Söhnen bedingt egalitäre Geschlechterarrangements vorherrschend, gefolgt von einer nicht unerheblichen Zahl von egalitären. Konservative Geschlechterarrangements hingegen sind die Ausnahme. Auch hier finden sich bei den wenigen Befragten in der konservativen Gruppe mehr Männer als Frauen. Bei der egalitär orientierten Gruppe hingegen ist es umgekehrt. Ausschlaggebender als die Geschlechtszugehörigkeit ist auch hier der Bildungshintergrund – ohne nennenswerte Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen. Entsprechend dieser Erkenntnisse ist ein tendenzieller Wunsch nach "Modernisierung" der elterlichen Geschlechterarrangements bei einer erheblichen Zahl der Jüngeren (noch deutlicher bei jungen Frauen) erkennbar; bei einigen, die in Partnerschaften leben, auch bereits umgesetzt.

In der Gesamtschau auf die Geschlechterarrangements der Söhne und Töchter findet man innerhalb der drei Typen verschiedene individuelle Varianten der favorisierten Aufgaben- und Arbeitsteilung:

Gerechte Aufgaben- und Arbeitsteilung

Ein großes Thema, vor allem bei bedingt egalitär und egalitär eingestellten Jüngeren, ist die Gerechtigkeit in Bezug auf partnerschaftliche Arbeitsteilungsmodelle. Die Lehramtsreferendarin Cansu Akdeniz beispielsweise, die aktuell zwar keinen Partner, aber Erfahrungen aus einer gescheiterten langjährigen Beziehung hat, fordert eine gerechte Arbeitsteilung ein:

"Die Aufgabenverteilung sollte gerecht sein. Es sollte natürlich auch auf den Tagesablauf rhythmisch passen: Wenn mein Partner auch Lehrer ist, könnte es vielleicht sein, dass wir den restlichen Tag dann die Arbeitsaufteilung gemeinsam aufteilen, indem wir gemeinsam kochen, oder derjenige, der kommt, kocht zuerst und dann räumt man gemeinsam ab und erledigt alle Aufgaben gemeinsam, wobei bestimmte Dinge natürlich Prioritäten haben. Wenn mein Partner auch Lehrer ist … und Korrekturen hat, hat er natürlich Vorrang und darf sich dann ins Arbeitszimmer setzen. Und wenn ich die dann nicht habe, würde ich natürlich den Haushalt vorziehen. Aber dasselbe erwarte ich auch von ihm." (2Cansu Akdeniz, TR-W, 27 Jahre, hohes Bildungsniveau)

Hier wird eine Verteilung von Zeitbudgets bei Haushaltsarbeiten auf Frau und Mann als gerecht angesehen, wenn diese im Verhältnis zur zeitlichen Belastung beider durch ihre Erwerbsarbeit steht. Dieses Verständnis von gerechter Arbeitsteilung wird von einer nicht unerheblich großen Gruppe von Jüngeren geteilt.

Pragmatische und flexible Arbeitsteilung – Ablösung von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen

Viele jüngere Befragte möchten die Aufgabenteilung pragmatisch gestalten oder tun dies bereits. Sie machen dies von der beruflichen Entwicklung, dem Einkommen beider, der von der arbeitsbedingt verbleibenden Zeit für den Haushalt sowie von Neigungen der Beteiligten abhängig (wenn z.B. eine/r es unangenehm findet, das Badezimmer zu putzen, dem/der anderen es aber nichts ausmacht, wird dies entsprechend umgesetzt und dafür eine andere Aufgabe vergeben). Eine damit tendenziell einhergehende (erwünschte) Ablösung von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen bei der Aufgaben- und Arbeitsteilung wird hier deutlich. Dies wird auch durch eine zusätzliche Abfrage der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen untermauert – wiederum mit Ausnahme von Reparaturen und anderen technischen Kompetenzen, die von der ganz überwiegenden Mehrheit (der jungen Männer *und* Frauen) als Männerdomäne gesehen werden.

Gap zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Neben den tendenziell angestrebten oder bereits umgesetzten Modernisierungen der Geschlechterarrangements bei den Söhnen und Töchtern zeichnen sich diesbezüglich aber auch widersprüchliche Entwicklungen ab. Der vielfach bereits in der Literatur belegte sog. Gap, also eine Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit (vgl. exemplarisch Cornelißen 2002, Sinus 2007c), wird auch bei einigen der Befragten in dieser Studie sichtbar. So erleben einige der jungen Frauen, die ein Arbeitsteilungsmodell in Partnerschaft in eigenem Haushalt leben, diese Kluft schon im jun-

gen Alter und ohne Kinder zu haben. Sie übernehmen beispielsweise trotz Erwerbstätigkeit im Vergleich zum Partner mehr Haushaltsarbeit als geplant. Umgekehrt entpuppen sich die Bekenntnisse mancher junger Männer zur Gleichberechtigung zumindest stellenweise als Rhetorik, wenn z.B. ein Befragter bekundet, dass ihm Kochen Spaß macht, dass dies aber doch meist seine Freundin übernimmt (2Denis Perov, SU-M, 21 Jahre, hohes Bildungsniveau); oder ein anderer verdeutlicht, dass er tendenziell eine gerechte und flexible Arbeitsteilung befürwortet, aber auf Nachfrage erklärt, dass er das Wäschewaschen doch der Frau überlassen möchte (2Bulut Salman, TR-M, 22 Jahre, hohes Bildungsniveau). Diese Gleichstellungsrhetorik wird von der Sinus-Studie (2007c) zur Gleichstellung bei jungen Frauen und Männern ohne Migrationshintergrund ebenfalls bestätigt.
Es gibt auch weibliche Befragte, die diese Kluft zwischen Wunsch bzw. Rhetorik und Wirklichkeit noch gar nicht erfahren haben, aber sie befürchten bzw. gedanklich vorwegnehmen:

"... denn wenn ich acht Stunden am Tag arbeite, muss das so oder so irgendwie aufgeteilt werden. Das kann ich nicht alleine machen und er dann auch nicht. Also muss es gerecht aufgeteilt werden, natürlich werd ich dann wahrscheinlich, weil's (seufzt) ja so ist, als Frau die meiste Arbeit haben ." (2Sabine Ahrens, SU-W, 24 Jahre, mittleres Bildungsniveau)

Vorübergehende Traditionalisierung und Konzept der männlichen Mithilfe

Ein interessanter Befund ist, dass bei den Söhnen und Töchtern nicht die Orientierung an egalitären, sondern an bedingt egalitären Geschlechterarrangements dominiert. Vollständig egalitär orientierte Modelle werden also gar nicht von der Mehrheit der jungen Männer und Frauen favorisiert – vielmehr wird von Frauen wie Männern eine vorübergehende Traditionalisierung der Geschlechterarrangements z. B. in der Erziehungsphase von Kindern bevorzugt. Wie lange diese traditionelle Rollenaufteilung anhalten soll, ist unterschiedlich. Die Varianten reichen von mehreren Monaten bis zu mehreren Jahren. Zudem vertreten nicht wenige junge Männer und Frauen die Einstellung, dass der Mann im Haushalt zwar (in einem erheblichen Maße, nicht nur "mal den Staubsauger halten") mithelfen solle, die Frauen aber die Haushaltsmanagerinnen bleiben.

Die Ausführungen und Beispiele zeigen, dass ein genauer Blick auf die Erzählungen der Befragten notwendig ist, um die Geschlechterarrangements in ihren Grundorientierungen und Trends, aber auch in ihren individuellen oder gruppenspezifischen Variationen angemessen zu erfassen. Bei beiden Generationen zeigten sich sowohl die drei Typen von Geschlechterarrangements als Grundorientierungen (generationenspezifisch mit den erläuterten Verschiebungen) als auch gruppenspezifische und darüber hinausgehende Besonderheiten. Auffällig ist jedoch, dass besonders die Generationenzugehörigkeit und das Bildungsniveau einen erheblichen Einfluss auf Geschlechterleitbilder und -praxen nehmen und dass es insbesondere Frauen mit hohem Bildungsniveau (aus beiden Generationen und allen Herkunftsgruppen) sind, die zu eher egalitären Geschlechterleitbildern neigen.

Gleichzeitig wird im Zusammenhang der Typen von Geschlechterarrangements an keiner Stelle die ethnisch-kulturelle Differenzlinie gruppenspezifisch relevant.

2.4 Einflüsse auf Geschlechterarrangements

Von den vielfältigen Einflüssen auf Geschlechterarrangements, die die Befragten schildern, kann in diesem Beitrag nur eine Auswahl dargestellt werden.

Soziostrukturelle und (inter-)kulturelle Einflüsse: Während bei einem erheblichen Teil der Eltern die soziokulturellen Bedingungen ihrer Herkunftsländer ihren Lebensverlauf und ihre Orientierungen stark beeinflusst haben (z.B. Armut, schwierige Arbeitsbedingungen) und die Migrationserfahrung mit ihren Folgen sie geprägt hat, wird seitens der Söhne und Töchter mit Zuwanderungsgeschichte betont, dass sie in Deutschland aufgewachsen sind und die hiesige Sozialisation maßgeblich für sie bedeutsam war. Dazu gehören auch Diskurse um Geschlechterverhältnisse, im Rahmen derer sie sich positionieren (z.B. indem sie sich selbst als modern oder konservativ bezeichnen). Sie werden dabei u.a. durch die Schule, die Hochschule und ihre Ausbildungs- und Arbeitsstätten sowie durch Freundinnen und Freunde beeinflusst. Gleichzeitig übernehmen sie zum Teil selektiv Werte und Normen aus den Herkunftsländern, die sie häufig vermittelt über ihre Familien (Väter, Mütter und/oder andere Verwandte) kennen und schätzen, z.B. Respekt vor den Älteren, Familiensinn und Fähigkeit zur frühen Verantwortungsübernahme. Diese Werte möchten sie auch an ihre Kinder weitergeben. Interkulturelle Einflüsse sind also teilweise relevant, ein erheblicher Teil v. a. der Jüngeren weist diese jedoch auch von sich und hält sie für irrelevant. Parallel dazu wird vielfach Bezug auf das Leben in der Bundesrepublik genommen. Die bei der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich auffällig hohe Bildungs- und Leistungsorientierung (die oftmals für beide Geschlechter gilt) wird u.a. den Erfahrungen zugeschrieben, dass man als Migrant(in) mehr leisten muss, um dasselbe zu erreichen wie Menschen ohne Migrationshintergrund. Diese berichteten Erfahrungen verweisen auf strukturelle Diskriminierungsmechanismen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.

Elterliche Einflüsse und Vorbilder: Der elterliche Einfluss auf die Töchter und Söhne ist erheblich, als Vorbilder werden am häufigsten – von Frauen wie Männern – die Eltern genannt. Hierzu ein Beispiel:

"Also, was mich sehr beeinflusst hat an dem Leben meiner Mutter ist, dass sie so früh nach Deutschland gekommen ist und alleine. Man muss sich das vorstellen. Ich bin jetzt 22, mit 17 Jahren habe ich gerade mal das Abitur damals gemacht. Wenn ich mir jetzt vorstelle, mit 17 Jahren, allein in ein fremdes Land, ohne die Sprachkenntnisse, zu arbeiten und sich selbst zu sorgen, es ist, das ist unglaublich. Das ist, das ist ein solches Können, das ist etwas, was sie da geschafft hat, unglaublich. Also das würde ich mir jetzt nicht zutrauen. Diese Selbstständigkeit habe ich nicht mit meinen 17 Jahren gehabt. Ich finde es erstaunlich, dass meine Mutter, obwohl sie so früh und so jung nach Deutschland gekommen ist, sich so etwas aufgebaut hat, was sie jetzt hat. Also, ich hoffe, ich spiegele mich in meiner Mutter insofern wieder, dass ich ebenfalls selbständig bin, weil sie ist sehr, war stark, selbständig, sehr un-

abhängig. Sie ist in allen Dingen unabhängig. Sie hat ihr eigenes Geld. Sie verfolgt ihre eigenen Interessen und sie gibt mir immer zu verstehen, dass ich das auch so machen soll. Also, es ist, in unseren Gesprächen ist es so, dass meine Mutter mir immer wieder gesagt hat, Zuhal, du musst immer auf Deinen eigenen Bein stehen. Du musst das selbst hinbekommen. Du musst unabhängig sein. Ich hoffe, das so genau wie sie hinbekommen zu können." (2Zuhal Kara, TR-W, 22 Jahre, hohes Bildungsniveau)

In den Geschlechterarrangements orientieren sich viele Jüngere vollständig oder teilweise an den Eltern. Eine kleinere Gruppe grenzt sich hingegen vollständig von den Modellen der Eltern ab – gut ausgebildete Frauen sind dort überproportional vertreten. Neben den Eltern werden andere Verwandte, Lehrkräfte, Freundinnen und Freunde sowie Prominente als Vorbilder genannt. Frauen haben fast ausschließlich weibliche, Männer fast ausschließlich männliche Vorbilder.

Erziehungsvorstellungen als Resultat der Auseinandersetzung: Die Erziehungsvorstellungen der Töchter und Söhne orientieren sich stark an denen der Mütter und Väter, mit deren Erziehung sie größtenteils zufrieden waren. Sie möchten wie ihre Eltern ihre Kinder zur Selbständigkeit erziehen, ihnen soziale Kompetenzen mitgeben sowie eine gute schulische und berufliche Ausbildung. Bildungs- und Leistungsbestrebungen sind besonders bei den Eltern mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Kinder beiderlei Geschlechts stark vertreten, die ihren Kindern ein gutes Leben in Deutschland ermöglichen wollen. Manche Jüngere hätten sich eine weniger strenge Erziehung, mehr Zeit mit ihren Eltern und weniger Leistungsdruck gewünscht. Die überwiegende Mehrheit aller Befragten gab an, dass sie ihre Kinder nicht geschlechtsspezifisch erziehen möchte bzw. sie nicht (bewusst) geschlechtsspezifisch erzogen habe. Angesichts der stark geschlechtsspezifisch ausgerichteten Vorbilder lässt sich jedoch ein Gap zwischen Wunsch und Wirklichkeit identifizieren.

3. Fazit

An Beispiel dieser Studie ist einmal mehr deutlich geworden, dass qualitative Methoden der Sozialforschung einen hohen Erkenntnisgewinn für Forschungsprojekte im Migrationskontext bieten. Der offene, "entdeckende" Zugang und die interpretative Rekonstruktion von komplexen subjektiven Sinnzusammenhängen zeichnen diese Forschungsrichtung aus. Sie kann daher sehr differenzierte und neue, zuweilen auch überraschende Erkenntnisse zutage fördern und so beispielweise allzu einfache Klischees gegenüber manchen Bevölkerungsgruppen zu dekonstruieren helfen. Dies gilt ganz besonders, wenn man ein sich durch Diversität auszeichnendes, mehrsprachiges und mit der erforderlichen fachlichen Expertise ausgestattetes Forscherteam einsetzt und auf ein entdeckendes und zugleich kritisch-reflektierendes Vorgehen im Forschungsfeld hin schult. Die Zuhilfenahme von Ansätzen wie der Intersektionalitätsanalyse trägt darüber hinaus dazu bei, die komplexe soziale Realität noch differenzierter betrachten und beschreiben zu können.

Gleichzeitig ist ein Lerneffekt aus dieser Forschungsarbeit, dass man sich auch kritisch mit den konkreten Rahmenbedingungen auseinandersetzen sollte, unter denen Forschung stattfindet. Denn auch sie können Forschungsergebnisse beeinflussen. So können konsequente Verhandlungen über das Forschungsdesign erheblich dazu beitragen, der Personengruppe und ihren Lebensrealitäten, die man erforschen möchte, besser gerecht zu werden. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass sie im Vergleich der Rollenverständnisse bzw. Geschlechterarrangements mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den Frauen und Männern mit Migrationshintergrund auf der einen und ohne Migrationshintergrund auf der anderen Seite entdeckt hat. Daher kann nicht genug betont werden, wie wichtig es war, mit den Auftraggebenden über die Zusammensetzung der Stichprobe zu verhandeln. Nur der systematische Einbezug von Befragten ohne Migrationshintergrund machte es möglich, neben der Frage nach den Unterschieden auch die Frage nach den transkulturellen Gemeinsamkeiten von Geschlechterarrangements zu stellen – mit dem Ergebnis, dass die Gemeinsamkeiten die Unterschiede in diesem Punkt deutlich überwogen. Der Bildungshintergrund und die Generationenzugehörigkeit waren für die Ausgestaltung von Geschlechterbildern und -praxen erheblich bedeutsamer. Aus diesen Erfahrungen heraus scheint gerade bei dem oft mit besonders vielen Klischees behafteten Thema Geschlechterverhältnisse im Migrationskontext eine transkulturelle Forschungsperspektive erforderlich unter Berücksichtigung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge – und damit zumindest ein kritisches Reflektieren einer forschungstechnischen "Sonderbehandlung" von Menschen mit Migrationshintergrund. Dies gilt für qualitative genauso wie für quantitativ angelegte Studien.

'Schule im sozialen Brennpunkt'. Grundlagen und empirische Praxis der Dispositivanalyse

Julia Schneider & Werner Schneider

Unter den Prämissen einer vor allem auch migrationsbedingt wachsenden Heterogenität und Diversifizierung der Schülerschaft in Deutschland erweitert sich gegenwärtig der sozialwissenschaftliche Blick auf das schulische Bildungsgeschehen hin zu Perspektiven, die – entlang von Leitbegriffen wie bspw. Transnationalität, Interkulturalität, Intersektionalität – mit verschiedenen theoretischen Profilierungen und methodischen Strategien der beobachtbaren Vielfalt Rechnung tragen wollen. Um dabei aber nicht nur eine – den aktuellen gesellschaftlichen Pluralisierungsrhetoriken folgende – simplifizierende 'kulturalistische Komplettierung' von Bildungsforschung zu vollziehen, die lediglich vielfältige Schüler- und Schulkulturen zu beschreiben sucht, ist das Interaktionsgeschehen im Schulalltag mit den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen bis hin zu den bildungspolitischen Vorgaben zu verbinden.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag den an Michel Foucaults Dispositivkonzept orientierten Ansatz der Dispositivanalyse als Forschungsperspektive und -stil der qualitativen empirischen Bildungsforschung vorstellen sowie dessen methodologische und methodische Aspekte am Beispiel eines Forschungsprojekts zur 'Schule im sozialen Brennpunkt' skizzieren. Dazu wird – nach einer kurzen begrifflichen Klärung von Diskurs und Dispositiv – das Konzept der Dispositivanalyse am Beispiel des schulischen Feldes dargestellt und ein exemplarischer Einblick in die empirische Analysepraxis gegeben. Dabei soll illustriert werden, wie verschiedene Wissenskulturen in ihrem praktischen Aufeinandertreffen unter der Perspektive von Macht und Herrschaft im institutionell vorgespurten Kontext von schulischen Bildungsprozessen ins Visier genommen werden können.

1. Diskurs und Dispositiv – begrifflich-theoretische Grundlagen

Dispositive sind beschreibbare soziohistorische Arrangements von *Diskursen*, *Praktiken*, *Objektivationen* und *Subjektivierungen* und bezeichnen somit "komplexe Ausschnitte einer historisch gewordenen Sozialwelt mit ihrem (je typischen) Sagen und Tun, ihren spezifischen symbolischen Sichtbarkeiten wie materialen Vergegenständlichungen" (Bührmann & Schneider 2008, 68).

Eine erste Annäherung daran, wie auf der Basis dieser Kennzeichnung eine empirisch einsetzbare Analysestrategie zur Schulpraxis zu präzisieren ist, setzt am Diskursbegriff an. Michel Foucault, der seinen Diskursbegriff in der *Archäologie des Wissens* (1973) erläutert, versteht unter *Diskurs* bzw. *diskursiver Praxis* eine überindividuelle, regelhafte Praxis der Wissens(re)produktion in sozialen Feldern, die sich in einem relativ stabilen, kohärenten Aussagenkorpus niederschlägt. Die knappe Definition Jürgen Links, der von Diskurs als einer aus Aussagen bestehenden, "geregelte[n] und institutionell verfestigte[n] Redeweise" spricht (Link 1983, 60), bringt dieses Diskursverständnis auf den Punkt.

Wissenssoziologisch gesehen, schaffen, verändern oder stabilisieren Diskurse symbolische Ordnungen im historischen Verlauf und prozessieren dadurch "einen verbindlichen Sinnzusammenhang, eine Wissensordnung in sozialen Kollektiven" (Keller 2008, 12). Mit den institutionalisierten Aussageformen, die als machtvolle Herstellungs- und Durchsetzungspraxis von als wahr geltendem Wissen immer an gesellschaftliche Machtrelationen gekoppelt sind, produzieren Diskurse in ihren jeweiligen Formationen stets ein 'Innen' und 'Außen': als wahr geltendes versus als falsch geltendes Wissen; Positionen für legitime 'Wahrsprecher' versus solche Sprecherpositionen, die als nicht legitim erachtet werden und damit korrespondierende Rede- und Schweigegebote bzw. -verbote etc. Mit ihren je herrschenden Wissensordnungen markieren Diskurse die Grenzen dessen, was in einem gegebenen Feld an Denkbarem, Sagbarem und Sichtbarem verfügbar sowie was davon, im normativen Sinne, als Handlungsorientierung vorgegeben ist (vgl. Schneider & Hirseland 2005). Foucaults Diktum, Diskurse seien Aussagepraktiken, "die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault 1973, 74), macht die Nähe eines solchen Diskursverständnisses zum sozialen Konstruktivismus deutlich. Diskurse werden auch und gerade im Ansatz der Dispositivanalyse "konsequent in ihrer wirklichkeitsschaffenden Macht in den Blick genommen" (Bührmann & Schneider 2007, 12). Was genau ist aber ein *Dispositiv*? Für Foucault, der in seinen Arbeiten u.a. von Machtdispositiven wie dem Sexualitäts-, Inhaftierungs- oder Geständnisdispositiv spricht (Foucault 1978a), besteht "ein Dispositiv ganz allgemein aus diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken" (Bührmann & Schneider 2007, 17). Ein Dispositiv beschreibt er als "ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfaßt" (Foucault 1978a, 119).

Foucault führt weiter aus, dass die Hauptfunktion von Dispositiven darin besteht, auf eine *urgence*, einen gesellschaftlichen Notstand, eine Dringlichkeit, ein bestehendes oder gleichsam sich abzeichnendes – mithin diskursiv prozessiertes, also 'wahr' bzw. 'wahrnehmbar' gemachtes – gesellschaftliches Problem zu reagieren (ebd., 120ff.). Dispositive als "formierende Netze" bilden nicht nur die Infrastruktur von Diskursen, sondern wirken vielmehr im Zusammenspiel von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (wie z.B. Körperpraktiken, ritualisierten oder routinierten Alltagspraktiken) sowie ihrer symbolischen und materialen Objektivationen auf

die Subjektivierungsprozesse sozialer Akteure ein (vgl. Bührmann & Schneider 2007, 17ff.). Diese können in einem Fall mit der Ausbildung umfassender Handlungsfähigkeiten, im anderen mit Abhängigkeiten und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten verbunden sein (vgl. Traue 2010, 239). Dispositive bereiten so den Boden für diskursiv prozessierte Denkbarkeits-, Sichtbarkeits- und Sagbarkeitsräume und bilden gleichzeitig alltagspraktisch jene Machbarkeitsräume, in denen die durch Handeln geschaffenen Objektivationen und Materialisierungen ihre Wirkungen entfalten können, indem sie mit Subjektivationen – verstanden als Selbstkonstitution und Selbsterfahrung von Individuen – korrespondieren.

2. Analysedimensionen der Dispositivanalyse

Expliziert man die Dimensionen der Dispositivanalyse (Bührmann & Schneider 2008, 92ff.) exemplarisch am Beispiel von Schule und den derzeitigen Ausgangsbedingungen des 'Schule-Machens', so kann zunächst festgehalten werden: Das für moderne Gesellschaften konstitutive Bildungsdispositiv umfasst Schule als einen besonderten Wissens- und Handlungsraum ebenso wie als eigenen lokal-materialen Raum (z.B. Schulgebäude) mit spezifischen Schüler-und Lehrersubjekten als Handelnden mit je typischen Selbst- und Fremdzuschreibungen. Es prozessiert Bildung (sowohl als Handlungswissen wie als Persönlichkeitsbildung) als Anforderung an alle, um – z.B. über beruflich ausgerichtete Erwerbsarbeit oder entsprechende Komplementärrollen – gesellschaftliche Integration zu gewährleisten. Begreift man dabei die zumeist als pädagogisches Problem, manchmal auch als Chance diskursivierte wachsende Heterogenität der Schülerschaft als einen wesentlichen Indikator für eine aktuelle gesellschaftliche Umbruchsituation, die als Anforderung vor dem Hintergrund einer generellen gesellschaftlichen Pluralisierung und Heterogenisierung viele lebensweltliche Bereiche betrifft, so kann man von dieser Warte aus verschiedene Ansatzpunkte zur dispositivanalytischen Bearbeitung des Problemfeldes Schule ausmachen. So lassen sich verschiedene Diskursformationen zum einen als fachwissenschaftliche Spezialdiskurse etwa in der Ausländerpädagogik oder der interkulturellen Pädagogik identifizieren. Im interdiskursiven Bereich (Link 2007) kommen zum anderen von bildungspolitischer Seite etwa Gesetze und Erlasse in den Blick, die die Beschulung der Kinder ausländischer Staatsbürgerschaft regeln. Vor allem aber ist die nicht selten alarmistische Form der Diskursivierung von Schule als sog. 'soziale Brennpunktschule' im Politik- und Medienbereich zu bedenken, die als typische Problematisierung einen hohen Anteil von Schüler(inne)n aus eingewanderten, kulturell als rückständig qualifizierten und sozial schlechter gestellten Familien bei gleichzeitig überforderten, hilflosen, faulen etc. Lehrer(inne)n diagnostiziert. Empirisch zu klären ist, in welchem Verhältnis solche Diskursivierungen zu den alltäglichen Gesprächen und den ihnen zugehörigen Praktiken der sozialen Akteure in ihren institutionellen Handlungsfeldern – hier also der Schulen – stehen. Eine dispositivanalytische Perspektive greift insofern über eine diskursanalytische hinaus, als sie nach der Wirkmächtigkeit von Diskursen fragt und dabei – *erstens* – die in den Alltagswelten der sozialen Akteure beobachtbaren, mit den jeweiligen Spezial-, Interdiskursen und Elementardiskur-

sen zusammenhängenden nicht-diskursiven Praktiken in den Blick nimmt. Zu nennen wären hier z.B. routinisierte, ritualisierte Körper-Praktiken (Bührmann & Schneider 2008, 96ff.), die das alltagspraktische Schule-Machen kennzeichnen, darüber hinaus aber auch – *zweitens* – ihre symbolischen und materialen Objektivationen (103ff.). Sie geben Aufschluss über die manifesten und latenten Wirkungsweisen von diskursiv prozessiertem 'wahren Wissen' – sei es in den symbolischen Kondensierungen solchen Wissens z.B. in Lehrplänen, Hausordnungen oder Verhaltensregeln für verschiedene Unterrichtsformen oder als materiale Objektivationen wie der Architektur der Schulgebäude, Raum- und Fluraufteilungen, den Lehr-/Lern-Artefakten des schulischen Lebens (von der Tafel bis zu i-pads). Nicht zuletzt sind es gerade diese materialen Objektivationen, die im und durch Handeln geschaffen werden und durch ihr Da-Sein, das darauf bezogene Handeln, ihr Mit-Wirken am Geschehen die Machtwirkungen von Diskursen für die Subjekte gleichsam gegenständlich zur Entfaltung bringen und erfahrbar werden lassen. Die damit angesprochene Frage nach – *drittens* – den dispositiven Formierungen von Subjekten unterscheidet zwischen den, wenngleich nie nur innerhalb eines (!) Dispositivs angesiedelten, Subjektformierungen/-positionierungen und den Subjektivierungsweisen. Gemeint ist zum einen die Art und Weise, "wie Individuen von Diskursen als (z.B. disponierende oder disponierte) Subjekte adressiert werden" (69), zum anderen, inwieweit und wie sich Subjekte selbst die gesellschaftlich hegemonialen Subjektformierungen und -positionierungen aneignen und mit welchen "mehr oder weniger affirmativen bis hin zu ablehnenden, widerständigen Praktiken" (94) dies einhergeht. Konkret ist also danach zu fragen, was den sozialen Akteuren ihrem Selbstbild und ihrer Selbsterfahrung gemäß denkbar oder gar machbar erscheint, was von ihnen als auferlegt, aufgezwungen oder als vorenthalten wahrgenommen wird und so ihr Denken und Handeln orientiert. Wie Subjektformierungen und -positionierungen durch machtvolle diskursive und nicht-diskursive Praktiken sowie durch symbolische und materiale Vorstrukturierungen zustande kommen, lässt sich am Beispiel der Schule gut veranschaulichen. So verleihen bspw. nicht das erreichte Alter oder bestimmte kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten dem Kind den Status des Schülers/der Schülerin, sondern erst mit dem konkreten Eintritt in die Institution Schule – etwa als rituelle Ausgestaltung des ersten Schultages – vollzieht sich diese Subjekttransformation. Hat die aufnehmende Schule nun einen schlechten Ruf und ist als 'Brennpunktschule' oder ähnliches bekannt, so wird dieses Label, verbunden mit den verschiedenen, zumeist problematisierenden Zuschreibungen als Fremdwahrnehmung und -positionierung, auch auf die Schülersubjekte (ebenso wie auf Lehrersubjekte) übergehen, die sich dann wiederum in ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstpositionierung hierzu in der einen oder anderen Weise verhalten müssen.

Auf der Basis dieser Analyseheuristik zielt die Frage nach den intendierten/nicht intendierten (Neben-)Folgen dispositiver Formierungsprozesse generell auf das Problem des sozialen Wandels. Bei welchen der genannten Dimensionen eine Dispositivanalyse – je nach konkreter Forschungsfrage, verfügbaren Forschungsressourcen etc. – auch immer ansetzen mag und gleichgültig, wo und wie sie ihre Schwerpunkte setzt, so hat sie doch "grundsätzlich und immer die gesellschafts-

theoretische Verortung und zeitdiagnostische Einordnung des empirisch in den Blick genommenen dispositiven Zusammenhangs" (ebd., 105) zu beachten. Eine wesentliche Annahme des Dispositivkonzepts ist dabei, dass Dispositive zwar (wie oben beschrieben) einerseits auf bestimmte gesellschaftliche Umbrüche reagieren bzw. diese gleichsam problematisierend bearbeiten, andererseits aber auch selbst wiederum intendierte/nicht intendierte (Neben-)Folgen nach sich ziehen. Diese können beispielsweise Fragen der gesellschaftlichen Ungleichheit betreffen, die sich unter anderem darin zeigen, dass Schüler(innen) von 'Brennpunktschulen' geringere Chancen haben, auf eine weiterführende Schule zu wechseln oder einen Praktikums- bzw. Ausbildungsplatz zu finden. Die Folge solcher institutionell nicht-intendierten Ungleichheitsverschärfungen könnte wiederum sein, dass sich die Diskursivierung von Heterogenität, sozialen Problemen sowie Benachteiligungen in ihrem für-wahr-genommenen Zusammenhang als gesellschaftliches Problem verändert und so sozialen Wandel – z.B. einen Umbau des Bildungssystems – vorantreibt.

3. Methodische Umsetzung am Beispiel der Studie zu 'sozialen Brennpunktschulen'

Für die konkrete Umsetzung einer Dispositivanalyse gibt es keine standardisierte Methode, kein methodisches Rezept. Analog zur Diskursforschung, in der der Begriff Diskursanalyse kein fixes, kanonisiertes methodisches Arbeitsprogramm bezeichnet, kennzeichnet auch der Begriff der Dispositivanalyse einen Forschungsstil, der auf je auszuweisenden diskurs- bzw. dispositivtheoretischen Fundamenten der eingenommenen Forschungsperspektive basiert. Im Allgemeinen setzt die (sozialwissenschaftliche) Dispositivanalyse an empirischen Daten an und kann je nach Forschungsgegenstand und -frage methodisch unterschiedlich ausgestaltet werden, wobei qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung in der Regel als besonders anschlussfähig gelten (ebd., 109f.).

3.1 Zugänge zum Forschungsfeld, Datenerhebung, Forschungsfragen

Der Forschungsgegenstand der diesem Artikel zugrundeliegenden Studie sind Schulen in sog. 'sozialen Brennpunkten' (vgl. Häußermann & Kapphan 1998, 15). Die oben beschriebenen Dimensionen der Dispositivanalyse dienten in erster Linie als Beobachtungs- und Orientierungsheuristik, die in den verschiedenen Forschungsphasen bei der Re-/Formulierung der zentralen Fragen der Untersuchung half. Die Schritte im Forschungsprozess lassen sich wie folgt skizzieren:

Zunächst wurden, ohne eine vollständige Diskursanalyse anzufertigen, Diskursformationen und spezialdiskursive Praktiken (erziehungs-) wissenschaftlicher Provenienz sowie interdiskursive Elemente aus Bildungspolitik und Massenmedien eruiert, die die Thematik von Schule und Migration aufgreifen. Da die Schulen nicht lediglich von außen, sondern auch von innen betrachtet werden sollten, bzw. da es in dispositivanalytischer Perspektive ja gerade um das (Wechselwirkungs-)Verhältnis der verschiedenen Dimensionen zueinander geht (s.o.), wurde das methodische Vorgehen im Kern auf eine empirische Fallstudie ausgerichtet.

Dazu wurden einerseits qualitative Interviews mit pädagogischen Professionellen der Schulen geführt, die insbesondere Subjektformierungen/-positionierungen sowie auch Subjektivierungsweisen erschließen sollten, um deren spezifische Rolle in der Bearbeitung des Labels 'Brennpunktschule' rekonstruieren zu können. Andererseits wurde über einen ethnografischen Zugang der pädagogische Alltag in Form von Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen dokumentiert. Insgesamt wurden über einen Zeitraum von etwas mehr als einem Jahr teilnehmende Beobachtungen an zwei Integrierten Gesamtschulen im Rhein-Main-Gebiet durchgeführt. Zu den Beobachtungen im Lehrerzimmer, auf den Pausenhöfen, den Fluren, in den Klassenräumen, den Räumen der Schulsozialarbeit sowie den sonstigen Räumen des Schulhauses wurden Feldnotizen bzw. Beobachtungsprotokolle angefertigt (vgl. Spradley 1980, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, 53ff.). Darüber hinaus wurden verschiedene Felddokumente gesammelt, wie etwa Schulprogramme, Schulregeln, Maßnahmenkataloge bei Störungen und Gewaltvorfällen sowie von der Schule zusammengestellte Unterlagen für die Schulinspektion. Während der Feldaufenthalte wurden neben kürzeren explorativen Interviews (Honer 1994, Spradley 1979) auch 20 ein- bis eineinhalbstündige, teilnarrative und leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Professionellen (15 Lehrer(inne)n, zwei Sozialarbeiter(inne)n und drei Schulleitungsmitgliedern geführt). Als Einstieg in die Interviews wurde ein narrativer Erzählstimulus gesetzt, in dem die pädagogischen Professionellen gebeten wurden zu erzählen, wie es dazu kam, dass sie Lehrer(in)/Schulsozialarbeiter(in)/Schulleiter(in) wurden und wie es nach dem Berufseinstieg mit ihnen weiterging, bis sie an ihre jetzige Schule kamen. Darauf folgten erzählgenerierende Nachfragen (Schütze 1987, 48) und Fragen, die auf die Haltung zur medialen Darstellung der eigenen Berufsgruppe und Tätigkeit abzielten. Abschließend wurde das Gespräch erneut auf die eigenen alltagsschulischen Praktiken und Bearbeitungsweisen gelenkt und etwa danach gefragt, welche Techniken, Strategien und ähnliches die Pädagogen in ihrem Schulalltag im Umgang mit den Schüler(inne)n, mit den Anforderungen des Schulalltags etc. entwickelt haben. Während die explorativen Interviews ganz oder teilweise in die Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle eingingen, wurden die teilnarrativen und leitfadengestützten Interviews vollständig transkribiert (vgl. Langer 2010).

Nach einigen Monaten im Feld und ersten Analysedurchgängen durch das erhobene Material wurde die zunächst recht offen formulierte Fragestellung der Untersuchung, die auf den Zusammenhang diskursiver Formationen in und über Schulen und schulischen Alltagspraktiken abzielte, anhand folgender Unterfragen präzisiert:

- Welche diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken wenden Lehrer(innen) in 'sozialen Brennpunktschulen' an, um a) Unterricht zu ermöglichen und b) ihren Schulalltag zu bestehen und welche diskursive/dispositive Formierung liegt diesen Praktiken zugrunde?
- Welche Subjektformierungen/-positionierungen und Subjektivierungsweisen von Lehrer(inne)n lassen sich identifizieren? In welchem Verhältnis stehen dabei Fremd- und Selbstpositionierungen?
- Inwiefern wirken dispositive Formierungen ermöglichend bzw. limitierend auf

diskursive und nicht-diskursive Praktiken, Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen?

Sowohl die Präzisierung und Konkretisierung der Forschungsfragen als auch die damit verbundene Erhebung und Analyse der Daten orientieren sich an methodologischen Grundsätzen und methodischen Vorgehensweisen der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996, 23ff., Strauss 1998). Der Forschungsprozess ist demnach nicht linear, sondern zirkulär bzw. iterativ angelegt. Für die Konstruktion des Datenkorpus bedeutete dies, dass dieser nach den Prinzipien des theoretischen Samplings sukzessive auf der Basis sondierter und bereits analysierter Daten zusammengestellt wurde (ebd., Flick 2002, 102f.).

3.2 Vorgehen bei der Datenanalyse

Nach einer ersten Sichtung von Datendokumenten, Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten sowie den, zumeist in Interpretationsgruppen durchgeführten, ersten Analysen wurde ein vorläufiger (und sukzessive erweiterter) Datenkorpus aus dem generierten Datenmaterial erstellt. Die für Feinanalysen ausgewählten Daten wurden in mehreren Schritten analysiert, wobei bei der Textauswertung vor allem Kodierverfahren zum Einsatz kamen. Hierzu wurden die aus der qualitativen Sozialforschungsliteratur bekannten W-Fragen der Grounded Theory durch diskurs-/dispositivanalytisch orientierte Fragen ergänzt:

- WAS: Um welches Phänomen geht es?
  (Was wird diskursiv prozessiert? Welche Problematisierungen sind erkennbar? Mit welchem Wissen und mit welchen normativen Handlungsprogrammen geht dies einher? Welche symbolischen und materialen Objektivationen sind beobachtbar?)
- WER: Welche Akteure/Akteurinnen sind beteiligt?
  (Wer wird in Bezug auf das Phänomen wie als Akteur, Beteiligter, Betroffener konstituiert?)
- WELCHE/S: Welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen?
  (Welche Selbst- und Fremdpositionierungen sind identifizierbar?)
- WIE: Welche Aspekte des Phänomens werden behandelt, welche werden ausgespart?
  (In welchem Verhältnis steht das Gesagte zum Nicht-Gesagten, das Gesehene zum Nicht-Gesehenen, das Denkbare und Machbare zum Nicht-Denkbaren und Nicht-Machbaren, das Getane zum Nicht-Getanen?)
- WANN / WIE LANGE / WO: Welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu?
- WARUM: Welche Begründungen werden gegeben bzw. sind erschließbar?
  (Wie werden Praktiken legitimiert, Zusammenhänge gedeutet?)
- WOMIT: Welche Strategien werden verwandt?
  (Wie werden Einhegungen und Abgrenzungen des 'wahren' Wissens und des 'richtigen' Handelns vollzogen? Wie werden Subjektpositionierungen vorgenommen?)
- WOZU: Welche Konsequenzen werden antizipiert oder wahrgenommen?

(Mey & Mruck 2007, 28; Ergänzungen der Verfasser in Klammern)

Um die für eine dispositivanalytische Forschungsperspektive zentralen Fragen nach möglichen Machtrelationen und Herrschaftsverhältnissen in den Blick nehmen zu können, ist – über diese adaptierten W-Fragen hinaus – zum einen eine "Verfremdung" der Daten und eine "Verlangsamung des Verstehens- und Deutungsprozesses" (Amann & Hirschauer 1997a) zu verfolgen. Hierfür können in Feinanalysen bei ausgewählten Sequenzen Techniken der Variationsanalyse angewendet werden, wobei es darum geht zu überlegen, welche Anschlussmöglichkeiten in den Handlungssituationen noch denkbar gewesen wären bzw. welche Lesarten des Gesagten bzw. Geschriebenen, neben den sich gleichsam als Normal-Lesarten sofort aufdrängenden, noch möglich wären, z.B. beim probeweisen Austauschen des Kontexts (vgl. Strauss 1998). Hierbei ist vor allem entscheidend, welche Merkmale, Strategien und Mechanismen erkennbar sind, die Normal-Lesarten von anderen, gleichsam von den Normalitätsfolien abweichenden Lesarten unterscheidbar machen, sodass die einen in den Vordergrund rücken, die anderen im Hintergrund bleiben oder als nicht-passend erscheinen. In Anlehnung an die Prinzipien der Agency-Analyse (Lucius-Hoene & Deppermann 2002) werden Aktiv-Passiv-Konstruktionen im Sprachgebrauch beachtet und es wird registriert, welche Akteure oder institutionellen bzw. organisatorischen Strukturen in welchen Kontexten relevant gemacht werden und welche nicht; welche als aktive Akteure, welche als Beteiligte oder gar als passiv Betroffene, welche als Disponierende und welche als Disponierte eingesetzt werden. Dem entsprechend können mit ergänzenden Techniken einer Positioning-Analyse (Bamberg 1997, Davies & Harre 1990) jene Positionierungen untersucht werden, mit denen der Erzähler/die Erzählerin sich selbst in Bezug auf soziale Gruppen, gesellschaftlich festgelegte Normen und Werte, institutionelle/organisatorische Strukturen und herrschende (u.a. medial vermittelte) Einstellungen verortet und so erfahrene Machtrelationen und Herrschaftsbezüge kenntlich macht.

In der dispositivanalytischen Adaption des Kodierens werden die analysierten Textpassagen – im Anschluss an das offene Kodieren – durch axiales Kodieren zunehmend auch auf ihre diskursive bzw. dispositive Formierung hin befragt. Während beim offenen Kodieren zunächst Codes aus dem Datenmaterial heraus präpariert werden, die möglichst nah an den "Eigenrelevanzen des Feldes" ansetzen (Keller 2007, 12) – z.B. durch die Vergabe sog. invivo-codes –, gilt es, über das sukzessive einzusetzende axiale und schließlich selektive Kodieren zu theoretischen Codes zu gelangen (Strauss & Corbin 1996, 94ff.). Hierzu wird beispielsweise im Fall von beobachteten und dokumentierten Praktiken in den Memos rekonstruktiv-interpretativ auf ihr Verhältnis zu Diskursen, vorgegebenen Subjektformierungen und materiellen und symbolischen Objektivierungen sowie den als Konsequenzen gefassten Subjektivationen/Subjektivierungen eingegangen. Die zunächst hypothetisch formulierten Verhältnisbestimmungen – konkretisiert z.B. entlang empirisch begründeter Schlüssel- bzw. Kernkategorien – werden im weiteren Forschungsprozess, in einem zunehmend deduktiven Vorgehen und durch gezielte Auswahl von entsprechenden Passagen aus dem Datenmaterial mittels selektiven Kodierens überprüft.

Als eine solche Schlüsselkategorie konnte im Projekt zu den 'Brennpunktschulen' die Kategorie der *Grenzen/Grenzpraktiken* ausgemacht werden, die sich am Ma-

terial anhand der Unterkategorien Grenzen ziehen, Grenzen setzen, Grenzen überschreiten, verschwimmende Grenzen, strukturelle Grenzen, Grenzen der Sagbarkeit, Grenzen der Machbarkeit, Raumgrenzen etc. zeigt. Die Ergebnisse der empirischen Analyse, die sich um die Schlüsselkategorie Grenzen bzw. Grenzpraktiken gruppieren, lassen sich auf drei Ebenen zur Beschreibung der Wirkmächtigkeit eines Grenz-Dispositivs zur Bewältigung der Heterogenitätsproblematik in einer 'Brennpunktschule' systematisieren: der individuellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen.

Das folgende Fallbeispiel soll exemplarisch das Vorgehen der Datenanalyse und das interpretative Verstehen des Ineinandergreifens von Diskursen, institutionellen/organisatorischen Arrangements, diskursiv vermittelten Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen von Lehrer(inne)n an 'sozialen Brennpunktschulen' illustrieren.

3.3 Ein Fallbeispiel: die "Entenmutter"

Die vorgestellte Textpassage ist dem Transkript eines knapp einstündigen, teilnarrativen und leitfadengestützten Interviews (vgl. Kap. 3.1) mit Frau A entnommen. Sie ist die Klassenlehrerin der 5i, der sog. Deutschintensivklasse an einer der Schulen. Diese Klasse wird von 12 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11-14 Jahren besucht, die sog. Seiteneinsteiger sind. Das heißt, sie sind alle erst seit wenigen Wochen bzw. Monaten in Deutschland und wurden zuvor bereits in ihren Herkunfts- oder Transitländern schulisch sozialisiert.

"Das ist so, ich hab immer gesagt, ich bin so wie die Entenmutter, egal wo ich hinlaufe, die laufen mir nach, weil ich so die erste bin, die ihnen die Welt eröffnet, auch hier und ihnen die Möglichkeit gibt hier zu agieren. Und da sind die auch sehr dankbar und nehmen so alles auf, was man ihnen bietet.
Schwierigkeiten sind natürlich so wie das organisiert ist. Die Kinder kommen aus den unterschiedlichsten Ländern und auch Bildungssystemen und haben oftmals sehr ähm traumatische Geschichten, die sie mit sich herumtragen und man kann ihnen nicht all das bieten, was eigentlich angemessen wäre." (Lw4, Interview vom 17.05.2011)

Code 1: Die Entenmutter

"Ich bin so wie die Entenmutter, egal wo ich hinlaufe, die laufen mir nach."

Frau A verwendet hier zur Beschreibung ihrer Person und ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis das Bild der "Entenmutter" (invivo-Code). Neben dem Tiervergleich erscheint die Selbstbeschreibung als Mutter besonders aufschlussreich. Statt sich selbst in einem professionellen pädagogischen Diskurs mit den entsprechenden Rollenattributen zu verorten, erfolgt die Bezugnahme auf eine familiäre Struktur mit – unterstrichen durch den Tiervergleich – gleichsam existenziellen, quasi naturgegebenen Verhaltens- und Bindungsmustern. In Verbindung mit der sich anschließenden Äußerung "egal wo ich hinlaufe, die laufen mir nach" positioniert sich Frau A als eine, mit umfassender agency ausgestattete, aktiv Handelnde, die zum einen wenig kontrolliert wird ("egal wo …" in der Schulwelt, aber auch in der gesellschaftlichen Welt 'draußen' und zum anderen (und damit verbunden)

eine große Verantwortung trägt. Der Begriff der Entenmutter impliziert die Entenküken, als die die Schüler(innen) hier beschrieben werden und die in 'blinder Gefolgschaft' dem eingeschlagenen Weg ihrer 'Weltenöffnerin' folgen – sogar in der fremden Welt außerhalb der Schule, in die die Deutschintensivklassen Exkursionen unternehmen.

Code 2: Welten öffnen

"Weil ich so die erste bin, die ihnen die Welt eröffnet, auch hier und ihnen die Möglichkeit gibt hier zu agieren."

In dieser direkt anschließenden Sequenz führt Frau A eine Erklärung für die vorher umschriebene 'blinde Gefolgschaft' der ihr anvertrauten Schüler(innen) an. Sie ist "die erste", die ihnen die Welt – die Welt an sich, die hiesige, neue Welt – eröffnet und damit die Möglichkeit gibt, in ihr zu agieren. Sich selbst als 'Weltenöffnerin' kennzeichnend, operiert Frau A mit dem aus der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur bekannten Defizitblick auf die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Zweifelsohne verfügen diese über diverse eigene lebensweltliche Erfahrungen, ebenso agieren sie in ihren lebensweltlichen Bezügen selbstredend als soziale Akteure. Der Einschub "auch hier" sowie die Präzisierung "hier" markiert, dass Frau A den ihr anvertrauten, an sie gebundenen Kindern nicht generell jegliche *agency* abspricht, sondern dass dies – wenngleich im Zweideutigen belassen – vor allem für die "neue" Umgebung gilt. Worauf sich ihr "hier" genau bezieht, ob auf den deutschen Sprachraum als solchen oder den allgemeinen städtischen Raum, in dem sich die Kinder zurechtfinden sollen, oder den schulischen Raum im Besonderen, bleibt an dieser Stelle unklar.

Code 3: Dankbarkeit

"Und da sind die auch sehr dankbar und nehmen so alles auf, was man ihnen bietet."

Diese Äußerung von Frau A überrascht in gewisser Weise, vergleicht man sie mit den üblicherweise stark problematisierenden erziehungswissenschaftlichen und medial vermittelten Diskursen über Seiteneinsteiger (vgl. Radtke 1996) und den zumeist als problematisch identifizierten Umgang der deutschen Schule mit jeglichen Formen von sprachlicher und anders gefasster Heterogenität (vgl. Gogolin 2008). Frau A hingegen nimmt die Schüler(innen) pauschal als "sehr dankbar" und "alles aufnehmend" wahr bzw. stellt sie im Interview als solche dar. Damit inszeniert sie sich selbst als erfolgreiche Pädagogin, die ihren Schüler(inne)n offenbar etwas bieten kann, was sich an deren Reaktion zeigen lässt. Den Schüler(inne)n attestiert sie neben der explizit erwähnten Dankbarkeit und Aufnahmefähigkeit demnach Lernfähigkeit als solche. Somit lautet die hier präsentierte rhetorische Figur: Weil die Schüler(innen) nicht nur prinzipiell aufnahme-, sondern vor allem auch lernfähig sind und die an sie adressierten Lernangebote erfolgreich vermittelt werden, was sich an deren dankbarer Reaktion zeigt, kann der schulische Alltag mit seinen Akteur(inn)en – den Schüler(inne)n und ihrer Lehrerin – als positiv und erfolgreich beschrieben werden.

Zusammenfassende Betrachtung der Codes 1, 2, 3 unter dem Machtaspekt

Die Beziehung zwischen der "Entenmutter" und ihren "Küken" ist als Machtbeziehung lesbar. Frau A präsentiert sich als eine ebenso mächtige wie kompetente und empathische Figur, während die Schüler(innen) als weitgehend (noch) machtlose und in mehrfacher Hinsicht defizitäre, gefährdete und hilfsbedürftige Subjekte markiert werden. Es gibt in dieser Erzählung Frau A, die Entenmutter, die bestimmt, ja, als Einzige bestimmen kann, wo es langgeht, da nur sie über das notwendige (Welt)Wissen verfügt. Und es gibt das Pendant, die Entenküken, die ihr folgen bzw. folgen müssen, da sie selbst als Küken und somit noch ohne eigenen Weltzugang, ohne führende Mutter verloren wären in einer für sie (noch) nicht verstehbaren Welt. Auf diesem Level der existenziellen Abhängigkeit, kann es keine Infragestellungen, keine Widerständigkeiten geben, die den Führungsanspruch der Entenmutter betreffen würden. Folglich kennt Frau A nach eigener Aussage auch keine Disziplinprobleme, ihre Machtausübung kann auf direkte Gewalteinwirkung verzichten. Die von Frau A präsentierten Machtrelationen der Entenfamilie erscheinen im foucaultschen Sinne insofern produktiv, als durch die radikale Entmächtigung der Schüler(innen), die durch ihre "Mutter" zu "Küken" gemacht werden, eine unhinterfragbare Bindung erzeugt wird und gleichzeitig die Notwendigkeit entsteht, ihnen gänzlich neue Welten zu eröffnen. Diese Abhängigkeitsbeziehung bringt – auf der Basis von zugeschriebener Aufnahme- und Handlungsfähigkeit sowie gezeigter Dankbarkeit – jene Schüler(innen)-Subjekte hervor, die zur eigenständigen Bewältigung dieser neuen Welten ermächtigt werden können.

Code 4: Schwierigkeiten / Grenzen

"Schwierigkeiten sind natürlich so wie das organisiert ist. Die Kinder kommen aus den unterschiedlichsten Ländern und auch Bildungssystemen und haben oftmals sehr ähm traumatische Geschichten, die sie mit sich herumtragen und man kann ihnen nicht all das bieten, was eigentlich angemessen wäre."

Das anhand der Entenfamilien-Metapher soweit dargestellte pädagogische Erfolgsgeschehen gleichsam relativierend, fährt Frau A nach einer kurzen Pause damit fort, sich den Schwierigkeiten des pädagogischen Alltags zuzuwenden, die sie zunächst auf der organisatorisch-institutionellen Ebene verortet. Von den Schüler(inne)n spricht sie hier explizit als "[den] Kinder[n]" und stellt deren Herkunft aus den "unterschiedlichsten Ländern und Bildungssystemen" heraus.

Die Verwendung des Superlativs ("unterschiedlichst") sowie die angeführten Konzepte "Länder" und "Bildungssysteme" sind insofern aufschlussreich, als Frau A damit die heterogenen nationalen und bildungs(!)sozialisatorischen Herkünfte der Schüler(innen) als problematisch markiert. Deren Organisation (ihre institutionelle Bearbeitung durch die vorgegebene Schulpraxis) wird als schwierig bewertet, aber diese heterogenen Herkünfte werden weder hier noch an einer anderen Stelle des Interviews z.B. als Kulturen oder soziale Milieus oder sonstige lebensweltliche Bezüge der Schüler(innen) näher ausgeführt. Stattdessen wechselt Frau A gleichsam individualpsychologisch argumentierend auf die Subjekt-Ebene und spricht von

"traumatische[n] Geschichten", die die Kinder – zwar nicht immer, aber "oftmals" – "mit sich herumtragen". Ohne genauer zu erläutern, was sie unter traumatischen Geschichten versteht, ist die Verwendung des Begriffs Trauma im Zusammenhang mit der weiter geschilderten (strukturell bedingten) Überforderung der Bearbeitungsmöglichkeiten im Kontext Schule aufschlussreich. Denn Frau A verwendet die von sich selbst ablenkende Formel "man" und benutzt z.B. statt der möglichen Formulierung eines Gebens, was notwendig ist mit eindeutiger Verpflichtungsqualität zwischen Bedürftigen und Gebenden das deutlich schwächere, individualisierend-optionale Anbieten, was angemessen ist. Während sie selbst als Pädagogin in ihrer erfolgreichen pädagogischen Praxis weiß, wann für ihre Kinder wo welche Grenzen zu beachten sind oder überschritten werden können, um weiter in die Welt hineinzuwachsen, zeigt Frau A nun organisatorische/institutionelle Grenzen auf und deutet an, dass die ihr anvertrauten Kinder eigentlich – zumindest der als traumatisiert beschriebene Teil von ihnen – etwas anderes brauchten. Dieses Andere wird im weiteren Interviewverlauf zwar nicht expliziert, taucht aber am Ende des Interviews in den von Frau A geäußerten "Visionen einer kindgerechten Schule" mit einer bei Bedarf institutionell verankerten 1:1-Betreuung und einer stärkeren Kooperation mit psychologisch geschultem Fachpersonal wieder auf.

Die Äußerungen von Frau A verweisen auf ein in unserem Datenmaterial immer wieder zu findendes Muster der Subjektivierung bei Lehrkräften an Schulen im 'sozialen Brennpunkt', nämlich die eigene pädagogische Bedeutung, die eigene Wirkmächtigkeit im Leben der Kinder und Jugendlichen, die zu großen Teilen aus sozial schwächeren Familien kommen, zu betonen. Das Legitimationsmuster lautet: Hier, an dieser Schule kann ich etwas bewirken, diese Kinder hier brauchen mich wirklich. Der Herausstellung der eigenen, über die Vermittlung von Unterrichtsstoff weit hinausreichenden Bedeutung, gepaart mit einer gleichsam existenziell-naturwüchsigen Kompetenz, ist häufig der Verweis auf strukturell bedingte Grenzen der eigenen pädagogischen und als gesellschaftlich wichtig herausgestellten Tätigkeit zur Seite gestellt.

Was die institutionelle Ebene angeht, so erscheint in dispositivanalytischer Perspektive das Vorhandensein einer speziellen Klasse für Schüler(innen), die erst seit wenigen Wochen oder Monaten in Deutschland sind und über dementsprechend wenig Deutschkenntnisse verfügen, bedeutsam. Die Einrichtung spezieller Deutschintensivklassen an bestimmten Schulen und Standorten (man findet diese Klassen weniger an Gymnasien und in sog. bildungsbürgerlichen Quartieren) kann als Objektivation eines spezifischen sozialen bzw. schulorganisatorischen Problems und einer entsprechenden diskursiven Aufbereitung dieser Probleme aufgefasst werden. Die per Erlass geregelte Einrichtung und Organisation von Deutschintensivklassen und -kursen, die einer segregierenden statt inkludierenden Förderpraxis folgt und ein speziell in Deutsch als Zweitsprache geschultes pädagogisches Personal favorisiert, kann als eine bestimmte organisatorische Bearbeitungsweise eines migrationsbedingten sozialen Wandels und seiner Begleiterscheinungen, etwa in der Form ethnischer bzw. sprachlicher Heterogenität der Schülerschaft, gelesen werden. Dies manifestiert sich beispielsweise in – mittels Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen

dokumentierten – kleineren Gruppengrößen, einer vergleichsweise stark ausgeprägten Altersdurchmischung der Schüler(innen), speziellen, auf Deutsch als Zweitsprachenlerner abgestimmten Lehr- und Lernmaterialien und verschiedenen außerunterrichtlichen Praktiken im Schulalltag, die, stärker als in anderen Klassen üblich, auf die Erschließung des schulischen und quartiersbezogenen Nahraums abzielen.

Festzuhalten ist dabei: Sprachlich-kulturelle Heterogenität (im weiteren Sinne verstanden als: perspektivische Vielfalt auf Welt) wird nicht als zu aktivierende Ressource 'für-wahr-genommen' und in der pädagogischen Praxis eingesetzt, sondern soll – im Beispiel mit der Entenmetapher und ihrer institutionell/organisatorischen Rahmung – zunächst symbolisch zum Verschwinden gebracht werden, um dann gleichsam auf dem kleinstmöglichen gemeinsamen Niveau einer voraussetzungslosen 'Küken-Homogenität' aufbauen zu können. Materialisiert wird diese Perspektive in entsprechenden organisatorischen Objektivierungen eines Klassenverbands, dessen pädagogisches Geschehen ggf. noch zu flankieren ist durch individualtherapeutische Interventionen, um auf der Ebene der einzelnen Kinder diese Homogenität möglichst zu gewährleisten.

4. Möglichkeiten und Grenzen der Dispositivanalyse zu den 'Brennpunkt-Schulen'

Mit dieser Interpretation des vorgestellten Datenmaterials sind bereits die Möglichkeiten und Grenzen einer dispositivanalytischen Forschungsperspektive angedeutet. Die Möglichkeiten bestehen vor allem darin, durch einen – im Unterschied zu herkömmlichen Diskursanalysen – vielschichtigen, ethnografisch orientierten Forschungsprozess mit unterschiedlichen Datenmaterialien aus dem Feld die Befunde und Interpretationen umfänglicher auf Konsistenzen, Widersprüche, Brüche prüfen und gleichwohl einen starken Fokus auf eine mehrebenen-analytisch konzipierte Macht- und Herrschaftsreflexion legen zu können. Die Grenzen bestehen offenkundig darin, dass der pädagogische Erfolg – auch durch die Einbeziehung der Perspektive der Schüler(innen) –, insbesondere langfristige Handlungsfolgen, nicht in den Blick genommen werden kann. Insofern können zwar die Deutungsmuster und Handlungslogiken, die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen inklusive der symbolischen wie materialen Objektivationen in ihren Wechselwirkungen untersucht werden. Fragen nach den Subjektivationen der Schüler(innen)-Subjekte und mithin nach den Wirkungen der professionellen pädagogischen Praxis, inklusive ihrer Bewertung, bleiben aber letztlich offen. Allgemeiner formuliert: Die (theoretischen und forschungspragmatischen) Grenzen von Dispositivanalysen (ähnlich zu Diskursanalysen und Gouvernementalitätsstudien) liegen u.E. vor allem darin, die behaupteten bzw. empirisch gewonnenen Diagnosen zu Subjektivationsprozessen bestenfalls als situativ begrenzte Momentaufnahmen empirisch adressieren zu können. Bislang fehlende umfassende Subjektanalysen – z.B. als dispositivanalytische Panelstudien mit einer Kombination von biografieanalytischen Untersuchungen zu (ehemaligen) Schüler(inne)n von 'Brennpunktschulen' und einer institutionenanalytisch-ethnografischen Begleitung der Schulen über einen längeren Zeitraum hinweg – bilden somit ein wesentliches Desiderat für die Zukunft.

Zur Erfassung interkultureller Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität

Josef Strasser

1. Einleitung: Interkulturelle Kompetenz als Ziel und Voraussetzung gelungener Bildungsprozesse

Im Zuge globaler Entwicklungen und zunehmenden kulturübergreifenden Austausches ist die Rede von und Forderung nach interkultureller Kompetenz allenthalben anzutreffen. Dies betrifft alle gesellschaftlichen Sphären. Im Bereich des Pädagogischen wurde schon vor anderthalb Jahrzehnten die Vermittlung interkultureller Kompetenz als wichtiges Ziel verankert (KMK 1996). Dieses Ziel erscheint nur dann realisierbar, wenn Lehrpersonen über eben jene Kompetenz verfügen. Nicht nur im schulischen Handeln, sondern auch in anderen pädagogischen Handlungsfeldern und der Sozialen Arbeit, wird interkulturell kompetentes Handeln als essenzieller Bestandteil pädagogischer Professionalität gesehen (vgl. etwa Gaitanides 2004). Während bei den Adressat(inn)en pädagogischer Bemühungen interkulturelle Kompetenz also als Ziel pädagogischen Handelns erscheint, ist diese bei pädagogischen Professionellen gleichsam Voraussetzung dieses Bemühens. Ob und inwieweit diese interkulturellen Kompetenzen miteinander deckungsgleich sind, und inwiefern das Vorliegen interkultureller Kompetenz bei pädagogisch Handelnden tatsächlich die Vermittlung dieser an Schüler(innen) befördert, ist noch weitgehend ungeklärt. Diese hier nicht zu klärende Frage impliziert jedoch eine weitere wichtige Frage: Worauf zielt die geforderte Kompetenz ab? Zu welchem Zweck sollen Menschen hinsichtlich ihrer interkulturellen Fertigkeiten klassifiziert werden? Die Zieldimension zu klären, ist eine wichtige Voraussetzung zur adäquaten Erfassung von Kompetenzen. Denn nur wenn klar ist, auf welches Können und Handeln Kompetenzen zielen, kann deren Vorliegen und Ausprägung überprüft werden. Bei Schüler(inne)n werden Kompetenzen als Ergebnisse von Bildung angesehen (Hartig 2010), entsprechend evident ist, dass die Messung interkultureller Kompetenzen das Erreichen eines Bildungsziels überprüfen will. Bei pädagogisch Handelnden ist dies weniger evident. Geht es um die Klärung der Voraussetzungen für adäquates pädagogisches Handeln? Bedarf adäquates pädagogisches Handeln interkultureller Kompetenzen v.a. in kulturellen Überschneidungssituationen[1] oder ist angemessenes pädagogisches Handeln nicht immer schon auch interkulturell kompetentes

1 Der Begriff kulturelle Überschneidungssituation wurde von Kurt Lewin (1963) geprägt.

Handeln? Geht es also um Kompetenzen, die pädagogische Handlungsfähigkeit gemeinhin charakterisieren, oder erfordern interkulturelle pädagogische Situationen wesentlich andere Kompetenzen? Diese Zuspitzung führt mitten hinein in die Komplikationen, die mit der Forderung nach interkultureller Kompetenz bei pädagogischen Professionellen verbunden sind und die letztlich bedacht werden müssen, wenn die Frage nach der angemessenen Erfassung geklärt werden soll. Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um eine endgültige Klärung all der Unwägbarkeiten adäquater Kompetenzmessung, sondern um eine Reflexion dessen, was diese im Bereich interkultureller Kompetenz erschwert, es geht um notwendige konzeptionelle Einschränkungen, deren Berücksichtigung erst eine adäquate Erfassung erlauben.

Die Frage nach dem Wozu, sowohl nach dem Wozu interkultureller Kompetenz wie auch nach dem Wozu von deren Erfassung, ist dabei keine triviale Frage. Denn sie beinhaltet die Frage nach den intendierten Ergebnissen pädagogischer Maßnahmen; erst wenn klar ist, worauf eine zu vermittelnde Kompetenz abzielt, kann bestimmt werden, wie sie zu erfassen ist. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass die in unterschiedlichen Zusammenhängen geforderte interkulturelle Kompetenz auf Verschiedenes zielt. Ziel interkultureller Kompetenz kann es sein, in internationalen Verhandlungen möglichst günstige Bedingungen und wirtschaftlichen Gewinn für das eigene Unternehmen zu erzielen, genauso wie sie es ermöglichen soll, zu einem konfliktfreien und dialogbasierten Miteinander von Personen mit verschiedenen kulturellen und ethnischen Hintergründen zu kommen (Fantini 2000, Sinicrope et al. 2008).

2. Einordnung: Zur Entstehungs- und Verwendungsgeschichte des Begriffs interkulturelle Kompetenz

Will man zu Aussagen über die Erfassung von interkultureller Kompetenz (IK) im Bereich pädagogischer Professionalität gelangen, gilt es zu klären, was darunter verstanden werden kann. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird in vielen unterschiedlichen Kontexten gebraucht, im wissenschaftlichen Bereich findet er in unterschiedlichen Disziplinen, wie der Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaft, Psychologie oder den Sprach- und Kommunikationswissenschaften Verwendung. Korrespondierend mit den verschiedenen Foci der Disziplinen ist er unterschiedlich konnotiert. Die Verwendung ist abhängig vom Ziel, das mit der jeweils gemeinten Kompetenz verknüpft ist; so findet sich in den Wirtschaftswissenschaften eine eher pragmatische Verwendung des Begriffes, die davon ausgeht, auf internationaler Ebene zu erfolgreichen wirtschaftlichen Kooperationen (Fantini 2000) oder zur konsensuell erzielten Wahrung der eigenen Interessen beizutragen (Knapp 2010). Die Erfassung dieser Kompetenz orientiert sich folgerichtig an diesen im internationalen Management der freien Wirtschaft angesiedelten Handlungsanforderungen. In kommunikationswissenschaftlichen Zugängen wird etwas spezifischer von der interkulturellen kommunikativen Kompetenz gesprochen (etwa bei Arasaratnam & Doerfel 2005), während ethnologische Ansätze mit der Rede von interkul-

tureller Sensitivität vom Kompetenzaspekt abrücken; eine, so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen, durchaus für den pädagogischen Bereich sinnvolle Akzentuierung. Die Unklarheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs liegt nicht zuletzt an der inkonsistenten Verwendung des Kompetenzbegriffs, die eher von Alltagskonzepten ausgeht und sich nicht am wissenschaftlichen Kompetenzdiskurs orientiert. Viele der Ansätze im pädagogischen Bereich stellen dann auch eher Aspekte in den Mittelpunkt, die als Sensitivität besser zu fassen erscheinen als als tatsächliche Handlungskompetenz (s. unten). In der Erziehungswissenschaft findet sich kein einheitlicher Begriffsgebrauch. Westphal (2009) weist auf dessen inflationären Gebrauch hin, der sich in einer Vielfalt unterschiedlicher, immer wieder kritisch diskutierter Konzeptionen zeigt. Eine oft nicht trennscharfe Verwendung definierender und normativer Aussagen erschwert die eindeutige Konturierung (vgl. Auernheimer 2008, Gogolin 2010). Hinz-Rommel (1994), der als einer der ersten im deutschsprachigen Raum den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur interkulturellen Kompetenz angestoßen hat, sieht als Ziel dieser Fähigkeit die Minderung sozialer Disparitäten. Bei allen Unterschieden nimmt die erziehungswissenschaftliche Referenz auf interkulturelle Kompetenz ihren Ausgangspunkt bei der binnengesellschaftlichen migrationsbedingten Heterogenität. Die Unterschiedlichkeit in der Herkunftsstruktur der Adressat(inn)en pädagogischer Bemühungen begründet die Notwendigkeit IK. So wird IK im erziehungswissenschaftlichen Bereich angesichts der vor diesem Hintergrund entstehenden Anforderungen an die pädagogische Praxis betrachtet und diskutiert (Auernheimer 2008).

Dass mit interkultureller Kompetenz Unterschiedliches gemeint wird und unterschiedliche Zieldimensionen verknüpft sind, ist evident. Ebenso offensichtlich erscheint es, dass interkulturelle Kompetenz in pädagogischen Zusammenhängen vor allem die Förderung des interkulturellen Austausches unter den Bedingungen einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft im Blick hat. "Die Schule ist nämlich in mancher Hinsicht der einzige Ort, wo interkulturelle Kontakte in breitem Umfang und in 'natürlichem' Umfeld stattfinden, bevor Selektionen die Menschen trennen" (Lanfranchi 2010, 236). Entsprechend formulierte die Kultusministerkonferenz in ihrer Empfehlung zur *Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule* die Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz und ein konstruktives Miteinander als Ziele einer solchen Erziehung und Bildung (KMK 1996). Interkulturelle Kompetenz erscheint hier als eine Art Schlüsselqualifikation. Unterstellt wird, dass diese nur durch Lehrkräfte vermittelt werden kann, die selbst über sie verfügen. Dabei muss die Kompetenz des pädagogischen Professionellen nicht notwendigerweise mit der bei den Adressat(inn)en intendierten interkulturellen Kompetenz korrespondieren. Es ist sogar davon auszugehen, dass die Rede von interkultureller Kompetenz als einer Schlüsselqualifikation und die damit einhergehende sehr allgemeine Auffassung von IK hinderlich ist, um genauer zu bestimmen, welches pädagogische Handeln zu welchen, angesichts kultureller Heterogenität relevanten Ergebnissen führt. Anerkennung von Differenz und konstruktives Miteinander würde sicherlich die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte als Maxime ihres Handelns sehen (wie etwa die Beispiele bei Lanfranchi 2010 zeigen). Damit ist noch nichts über das tatsächliche Handeln und den Zusammenhang zwischen spezifischen Handlungspra-

xen und den erzielten Wirkungen ausgesagt. Kompetenz muss sich immer auch und vor allem an den Ergebnissen des Handelns, an seinen Wirkungen messen lassen (Hartig 2008). Die in pädagogischen Feldern genannten Zielbereiche interkultureller Kompetenz sind so vage und allgemein formuliert, dass sich viele Situationen darunter subsumieren lassen und oft nicht entschieden werden kann, wann eine Handlung oder eine Situation eine angemessene Realisierung dieser Kompetenz darstellt. So können bspw. auch sich durchaus widersprechende Handlungsweisen beanspruchen, für ein konstruktives Miteinander zu sorgen. Allein unter Maßgabe der sehr allgemeinen Zielsetzung Anerkennung von Differenz oder konstruktives Miteinander lässt sich nicht entscheiden, welches Handeln als interkulturell kompetent betrachtet werden kann. Will man zu einer genaueren Einschätzung dessen kommen, gilt es sich von der Vorstellung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation (Mertens 1974) zu verabschieden. Dies impliziert nicht, dass ihr keine zentrale Bedeutung im Bereich pädagogischer Professionalität zukommt oder zukommen kann. Ihre Bedeutung erhält sie allerdings nicht aus einer allgemeinen und vagen Bestimmung, sondern indem man den Fokus scharf stellt auf den Kontext, in dem interkulturelle Kompetenz gefordert ist, im Hinblick auf die konkreten Aufgaben und Probleme, für die diese Kompetenz notwendig erscheint.

So wie sich der Begriff der interkulturellen Kompetenz im pädagogischen Diskurs präsentiert, ist er zu Recht als zu unscharf zu kritisieren (Mecheril 2010). Diese Unschärfe liegt nicht zuletzt im vagen Verständnis, welches durch die Bestimmung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation impliziert ist, begründet. Nachfolgend soll gezeigt werden, wie er an Schärfe gewinnen kann als Voraussetzung zu seiner angemessenen Erfassung.

Dieses "Scharfstellen" kann durch eine Kontextuierung von interkultureller Kompetenz in den Bereich pädagogischer Professionalität erfolgen. Pädagogische Professionalität sieht sich mit spezifischen Anforderungen konfrontiert; diesen angesichts der zunehmenden kulturellen Vielfalt angemessen zu begegnen, erfordert interkulturelle Kompetenz; eine Kompetenz, die immer nur spezifisch im Hinblick auf die konkreten pädagogischen Handlungsanforderungen sein kann. Dabei ist zunächst vor allem wichtig, was unter interkultureller Kompetenz in der Pädagogik verstanden werden kann. Die Bedeutung einer solchen Kontextuierung wird klar, wenn man die Schwierigkeiten betrachtet, die zum einen mit dem Begriff der Interkulturalität und zum anderen mit dem der Kompetenz einhergehen.

3. Notwendige Klärungen

3.1 Interkulturalität und die Reifizierung kultureller Differenzen

Mögliche, erwartete oder unterstellte kulturelle Differenzen in den Mittelpunkt zu stellen, kann in vielen Fällen kontraproduktiv sein. Der Mensch ist unstrittig ein kulturell geprägtes Wesen. Nicht eindeutig entschieden ist, wie sehr kulturelle Prägung zu Unterschieden zwischen Menschen führt. In der kulturbezogenen Entwick-

lungspsychologie werden Universalien und kulturspezifische Strukturen und Prozesse angenommen (Herwartz-Emden & Strasser 2013). Insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen kann es sinnvoll sein, zunächst vom alle Menschen Verbindenden auszugehen. So ist etwa anzunehmen, dass die grundlegenden Prozesse des Lernens bei allen Menschen gleich ablaufen. Ein derartiger egalitärer Ausgangspunkt darf aber nicht dazu führen, potenzielle Besonderheiten zu ignorieren.

Verweist man auf kulturspezifische Besonderheiten und mögliche kulturelle Differenzen, setzt man sich der Gefahr der Kulturalisierung aus (Radtke 1995), also der Gefahr, Unterschiede als natürlich und "gottgegeben" ein für allemal feststehend zu interpretieren. Damit würden unzulässige Kategorisierungen und Exklusions- und Diskriminierungstendenzen befördert. Dies ist gegeben, wenn man von einem statischen Kulturverständnis ausgeht, in dem Kultur aufgefasst wird als übergreifendes bzw. dem Einzelnen gegenüberstehendes System, das entscheidenden Einfluss auf dessen Entwicklung nimmt. Sie erscheint als relativ unveränderlich und langfristig wirksam, sodass einmal erzielte Prägungen ein Leben lang (nach-)wirken. Dass Kultur etwas von Menschen Gemachtes ist, legt eine Auffassung nahe, die kulturelle Tradierung als Merkmal von Sozialisationsprozessen konzeptualisiert. Kultur wird als ein Resultat menschlicher Erfahrung gesehen, deren Weitergabe gesellschaftliche Aufgabe ist. Diese Sichtweisen heben die Bedeutung kultureller Prägung hervor, zeigen aber nicht, wie kulturelle Aspekte konkret wirksam werden. Die Wechselwirkung zwischen Individuum und kultureller Umwelt wird dabei konzeptionell kaum berücksichtigt (Trommsdorff 2008). Hier kann es weiterführend sein, das Individuum und soziale oder kulturelle Kontexte nicht länger als getrennte Einheiten zu betrachten. Der auf Lev Vygotsky (1978) zurückgehende kulturhistorische Ansatz etwa hebt diese Trennung auf und weist darauf hin, dass individuelle Entwicklung immer im sozialen und historisch-kulturellen Kontext betrachtet und konzipiert werden muss. Die Handlungen von Individuen sind nie unabhängig von den gesellschaftlichen Praktiken und Institutionen, an denen sie teilhaben. Die an Vygotsky anschließende soziokulturelle Sozialisationsforschung (vgl. Bruner 1990, Rogoff 2003) nimmt eine Perspektive ein, der zufolge sich Menschen als *Teilhabende* an kulturellen Gemeinschaften entwickeln. Ihr Handeln und ihre Entwicklung können nur im Licht der kulturellen Praktiken und konkreten Lebensumstande der Gemeinschaften, an denen sie teilhaben, verstanden werden. Dies bedeutet auch, dass kulturelle Praktiken nicht nur einfach vererbt, sondern vielmehr in Abhängigkeit davon transformiert werden.

Fallen Kultur und menschliches Handeln auf diese Weise zusammen, ist also menschliche Entwicklung nicht ohne Kultur denkbar, dann zieht dies entsprechende Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz nach sich. Interkulturell kompetentes Handeln muss zu einer angemessenen Kenntnis der kulturellen Besonderheiten einer Gemeinschaft kommen. Adäquates Wissen erscheint als essenzielle Grundlage von Kompetenz (Strasser 2006), allerdings ist mit der Postulierung feststehenden Wissens über kulturelle Besonderheiten die Gefahr der Reifizierung von Differenzen zu sehen. Wenn Kultur etwas Dynamisches ist, das

in der unaufhebbaren Verschränkung menschlichen Handelns mit dem jeweiligen konkreten kulturellen Kontext zu sehen ist, dann muss das diesbezügliche Wissen bzw. dessen Erwerb ebenso dynamisch sein. Es kann sich nicht um universal gültige Wissensbestände handeln, die unmittelbar lehr- und anwendbar sind. Wenn kulturelle Besonderheiten stark kontextgebunden und allenfalls eingeschränkt generalisierbar sind, kommt der möglichst unmittelbaren Erfahrung, dem Wissenserwerb in Kontakt mit den Gemeinschaften, eine zentrale Bedeutung zu. Um im direkten Kontakt zu einem angemessenen Verständnis kultureller Prägungen und Hintergründe zu kommen, ist eine Reihe von Schwierigkeiten zu überwinden. Als Erstes (1) ist an die Tendenz zu denken, die eigene kulturelle Prägung zu ignorieren. Die Bedingungen und zugrundliegenden Annahmen der eigenen Bezugsgruppe werden oft unhinterfragt als gültig und universell angenommen. Um (2) die eigene kulturelle Prägung wie auch die anderer Gemeinschaften zu verstehen, hilft es, die Perspektiven von Personen mit unterschiedlichen Hintergründen kontrastierend zusammenzubringen. Durch die Konfrontation mit dem Ungewohnten kann man auf die oft subtilen und impliziten Annahmen und Herangehensweisen der eigenen und anderer Gemeinschaften aufmerksam werden. Dabei gilt es (3), sich gewahr zu werden, dass kulturelle Praktiken und Prozesse in vielfältiger Weise miteinander und mit dem 'Funktionieren' der jeweiligen Gemeinschaft verknüpft sind. Unterschiede zwischen Gemeinschaften lassen sich nicht auf Unterschiede in bestimmten (einzelnen) Variablen reduzieren. Eine Handlungsweise kann in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlichen Zielen dienen, ebenso wie unterschiedliche Praktiken ein und denselben Effekt haben können Es ist wichtig zu verstehen, wie kulturelle Praktiken jeweils zusammenspielen. Die zusammenhängenden Muster und Konstellationen kultureller Handlungsweisen zu beachten, deren Bedeutung für das Funktionieren einer Gesellschaft zu erkennen, ist demnach ein wichtiger Aspekt. Beim Vergleich unterschiedlicher Kulturen ist (4) zu berücksichtigen, dass sich kulturelle Gemeinschaften ebenso wie ihre Mitglieder kontinuierlich wandeln, denn sie existieren nicht in einem 'luftleeren Raum', sondern sind in stetem Austausch mit anderen Gruppen und Individuen. Dies impliziert eine relativierende Sichtweise, welche erfordert, eigene Werturteile und deren Einfluss auf Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu erkennen. Insbesondere für interkulturelle Kompetenz im pädagogischen Handeln ist zu bedenken, dass es nicht um den Besuch ferner Länder oder den Austausch mit "fremden" Kulturen geht, sondern um den Bildungsweg von Schüler(inne)n, die (wie auch immer definierter) unterschiedlicher Herkunft sein mögen, aber Teil *einer* Gesellschaft sind und an der "Kultur" vor Ort, an schulischen und gesellschaftlichen Praktiken partizipieren.

Die hier skizzierte Sichtweise akzentuiert die Dynamik und Kontextgebundenheit möglicher kultureller Besonderheiten und macht eine Konzeption von interkultureller Kompetenz fragwürdig, welche diese als (kontext-)übergreifende und allgemeine Fähigkeit sieht. Wenn Wissen nicht generalisierbar, sondern kontext- und domänenspezifisch ist, ist es auch interkulturelle Kompetenz. Deren Erfassung über die Abfrage generalisierten Wissens erscheint dann wenig sinnvoll.

3.2 Der Kompetenzbegriff

Auch der Kompetenzbegriff bedarf der Klärung, da er alltagssprachlich in vielen Bedeutungen verwendet wird. Dies erschwert eine wissenschaftliche Festlegung des damit Bezeichneten, was sich an der unterschiedlichen und z.T. gar widersprüchlichen Verwendung des Begriffs auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch zeigt. Dies wird insbesondere dann problematisch, wenn es um die Operationalisierung und Erfassung des bezeichneten Konstrukts geht. Eine angemessene Erfassung setzt ein einheitliches Begriffsverständnis voraus. "Uneinheitliche Definitionen von wissenschaftlichen Konstrukten können nicht nur zu Kommunikationsschwierigkeiten führen, sondern auch die Bewertung und Vergleichbarkeit verschiedener empirischer Befunde unmöglich machen" (Hartig 2008, 16). Will man Kompetenzen erfassen, ist es unumgänglich, den zugrundeliegenden Kompetenzbegriff möglichst genau zu spezifizieren. Um den Kompetenzbegriff hat sich Weinert (2001) durch eine umfassende Zusammenschau und Analyse bestehender Bedeutungen verdient gemacht. Im Anschluss an Weinert definieren Klieme und Leutner (2006, 137) Kompetenzen als "kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen". Wichtig ist, dass es sich um prinzipielle "erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen" (ebd.) handelt. Diese Definition beinhaltet einige bedeutsame Implikationen: Sie grenzt Kompetenz a) von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (wie etwa der Intelligenz) sowie b) von motivationalen Konstrukten ab. Sie weist zudem c) auf den Kontextbezug sowie d) die Notwendigkeit einer konkreten Modellierung und möglichst spezifischen Klassifikation wie auf die Erwerbbarkeit von Kompetenzen hin. Ein Blick auf (im pädagogischen Bereich) vorgelegte Konzeptionen von interkultureller Kompetenz und darauf fußende Erhebungsinstrumente zeigt, dass sie diese Anforderungen nicht erfüllen. Weder werden kognitive, motivationale oder auch affektive Aspekte hinreichend voneinander unterschieden noch wird interkulturelle Kompetenz als spezifische Fähigkeit konzipiert, vielmehr erscheint sie in vielen Modellen als übergreifende Persönlichkeitseigenschaft oder als relativ globale Fähigkeit (bspw. im Sinne einer universellen Kommunikationsfähigkeit) (Göbel & Hesse 2009). Persönlichkeitsmerkmale sowie affektive und kognitive Aspekte wie Respekt, Wissensorientierung, Neugierde oder Frustrationstoleranz werden miteinander vermengt, ohne dass deren Beziehung zueinander und deren spezifisches Zusammenwirken geklärt wird. Entsprechend schwer fällt der empirische Nachweis: Weder die postulierten Eigenschaften noch übergreifenden Fähigkeiten konnten mit interkulturellem Handlungserfolg in Zusammenhang gebracht werden (ebd.). Hier wird ein Manko bestehender Modelle interkultureller Kompetenz offenbar: Sie basieren weitgehend auf normativen Überlegungen, die allerdings kaum empirisch begründet sind (Dinges & Baldwin 1996). Ein wesentliches Problem ist die ungenügende Modellierung interkultureller Kompetenz, welche oft auf einem sehr globalen Kompetenzbegriff und einer weit gefassten Klassifikation beruht. Dies birgt wesentliche Nachteile insbesondere für ihre Erfassung.

3.3 Zur Erfassung interkultureller Kompetenz

Die Erfassung interkultureller Kompetenz gelingt um so adäquater und präziser, je erschöpfender das zugrundeliegende Modell "den Bereich der interessierenden Phänomene abdeckt, je besser Anzahl und Art der Kategorien begründet und je klarer die Kriterien zur Klassifikation der interessierenden Phänomene definiert sind" (Hartig 2008, 22). Um angemessene Erhebungsverfahren zu entwickeln, muss festgelegt werden können, aus welchen beobachtbaren Indikatoren in einer Situation der Schluss auf Unterschiede in der untersuchten Kompetenz legitim ist (ebd.). Wird interkulturelle Kompetenz zu breit und unscharf klassifiziert, handelt es sich um kein unmittelbar messbares Konstrukt. So ist es irreführend, wenn die Rede von interkultureller Kompetenz genau dies impliziert, dass es sich um ein einheitlich und direkt erfassbares Konstrukt handele. Die mangelnde empirische Evidenz weist darauf hin, dass globale (personalisitische oder fähigkeitsorientierte) Konzepte interkultureller Kompetenz kaum angemessen sind.

Eine präzisere Modellierung scheint möglich, wenn man den Kontextbezug von Kompetenzen und deren Erwerbbarkeit bedenkt. Es gilt also, den Anwendungsbereich zu spezifizieren und Prozesse des Erwerbs interkultureller Kompetenz zu modellieren. Wenn konkrete Vorstellungen darüber vorliegen, von welchem Ausgangspunkt auf welchen Lernwegen welcher Endpunkt interkulturell kompetenten Handelns erreicht wird, lassen sich diese entsprechend überprüfen und im Sinne von Kompetenzunterschieden interpretieren. Einem derartigen prozessorientierten (allerdings nicht kontextspezifischen) Konzept kommt bspw. das Modell von Bennett (1993) nahe.

In der Erziehungswissenschaft sind nur vereinzelt eigenständige empirische Zugänge zu interkultureller Kompetenz entwickelt worden (etwa von Bender-Szymanski 2000), mehr Instrumente liegen aus den Kommunikationswissenschaften oder der Arbeits- und Organisationspsychologie vor. Grundlegend kann man Beobachtungs- und auf Selbstauskünften basierende Verfahren unterscheiden. Wenngleich vorliegende Instrumente sich in methodischer und theoretischer Hinsicht unterscheiden, kann man Gemeinsamkeiten im Hinblick auf häufig erfasste grundlegende Dimensionen feststellen. So werden von vielen Instrumenten Einstellungen, Anpassungsfähigkeit des Verhaltens und Wissen erhoben (Reinders et al. 2011); am häufigsten die Offenheit für andere Kulturen und ähnlich oft Abwehrhaltungen gegenüber diesen bzw. Angehörigen anderer Kulturen. Die Anpassungsfähigkeit wird über z.T. unterschiedliche Variablen erfasst wie Flexbilität, Ambiguitätstoleranz oder Empathie. Am seltensten werden wissensbezogene Aspekte erhoben. Hierbei finden sich Unterschiede, je nachdem, ob die Neigung zum oder der tatsächliche Wissenserwerb sowie das faktisch vorhandene Wissen erfasst werden. In der Regel basiert die Wissenserhebung auf Selbstberichten (ebd.). Es lässt sich festhalten, dass die Erhebungsverfahren "vor allem Einstellungen, weniger häufig Verhaltensaspekte und selten Wissen erfassen" (ebd., 433). Bedenkt man, dass für einige der genannten Aspekte und Einstellungen (also die häufig genannten übergreifenden Persönlichkeitseigenschaften oder globalen Fähigkeiten wie universelle Kommunikationsfähigkeit, vgl. Kap. 3.2) kaum empi-

rische Evidenz vorliegt (Thomas & Simon 2007), Kompetenz notwendigerweise immer auch auf erfolgreiches Handeln verweist und Wissen eine zentrale Grundlage für Kompetenz darstellt (s. oben), so legt dies den Schluss nahe, dass die meisten Instrumente keine Kompetenz im eigentlichen Sinne erfassen. Damit stehen sie im Gegensatz zu den Anfängen der systematischen Erhebung von interkultureller Kompetenz bei Ruben (1976), der auf die Notwendigkeit verweist, sich an tatsächlich gezeigtem Verhalten zu orientieren und auf Beobachtungen zurückzugreifen.

3.4 Interkulturelle Kompetenz im Kontext pädagogischer Professionalität

Interkulturelle Kompetenz ist dort gefragt, wo pädagogisches Handeln durch kulturelle Differenz und durch kulturelle Vielfalt herausgefordert wird. Eine wesentliche, immer wieder beschriebene Herausforderung für pädagogisch Handelnde stellt der mangelnde Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. Damit ist ein Kernbereich der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften angesprochen, das Unterrichten (Bromme 1997, Baumert & Kunter 2006). Schüler(innen) entsprechend ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit zu fördern, sodass sie adäquate Schulleistungen erzielen, ist die wesentliche Aufgabe der Lehrperson. Dass dieses Ziel insbesondere bei Schüler(inne)n nichtdeutscher Herkunft oft verfehlt wird, wird immer wieder eindrücklich belegt (vgl. etwa Baumert & Maaz 2012). In diesem Zusammenhang die Kompetenz der Lehrperson zu thematisieren, darf nicht davon ablenken, dass ein vielfältiges Bedingungsgeflecht zu diesem Missstand beiträgt; und aus der Bildungsforschung weiß man, dass Schulleistungen durch unterschiedliche Determinanten bestimmt werden und nur zu einem Teil durch das unterrichtliche Handeln zustande kommen (Helmke & Schrader 2006). Nichtsdestotrotz ist pädagogisches Handeln mit den Folgen der unterschiedlichen (gesellschaftlichen und institutionellen) Determinanten konfrontiert und muss angemessen darauf reagieren (auch agieren). Interkulturell adäquates pädagogisches Handeln hieße demnach, im Rahmen seiner Einflussmöglichkeiten günstige Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen, insbesondere Barrieren, welche dieses verhindern, aus dem Weg zu räumen. Dies gilt für das Lernen aller Schüler(innen) ungeachtet ihrer Herkunft. Interkulturell gefordert wird diese Kompetenz dann, wenn es um spezifische Barrieren geht, die durch kulturelle oder ethnische Zugehörigkeiten bedingt sind und bspw. durch Stereotypisierungen zustande kommen (Strasser 2012). Dies kann auch bedeuten, nicht nur unmittelbar (im Unterricht) Lernen zu ermöglichen, sondern zugleich die Rahmenbedingungen, die nicht im direkten Einflussbereich liegen, mit zu berücksichtigen und die Folgen gesellschaftlicher Prozesse (wie Diskriminierung) für das eigene professionelle Handeln zu erkennen und ggf. zu Veränderungen (auf institutioneller wie gesellschaftlicher Ebene) beizutragen.

Dieser erste Zugriff auf interkulturelle Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität kontextuiert sie im Unterricht und ermöglicht somit eine Spezifizierung. Um diese voranzubringen, gehörte genauer bestimmt, welche Probleme mit

dem Unterrichten kulturell heterogener Klassen verknüpft sind und welches unterrichtliche Handeln zu günstigen Ergebnissen für alle Schüler(innen) führt. Es ist eine Vielzahl von (nötigen) Differenzierungen vorstellbar, noch allerdings gibt es relativ wenig gesichertes Wissen über *interkulturell angemessenes Unterrichten* (Holzbrecher 2009). Allein der Blick auf die Herausforderung unterrichtlichen Handelns macht deutlich, dass man nicht von der "einen" interkulturellen Kompetenz sprechen kann; je nach unterrichtlicher Situation sind unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten vonnöten, um zu einer vielkulturellen Schülerschaft angemessenen Ergebnissen zu kommen (und es ist durchaus denkbar, dass zur Erreichung dieser Ergebnisse nicht unbedingt spezifische interkulturelle Kompetenzen nötig sind, sondern dass es sich um Merkmale und Handlungsweisen handelt, die eine gute Lehrkraft generell auszeichnen). Doch nicht nur das Unterrichten als Kern des pädagogischen Handlungsfeldes Schule ist durch kulturelle Vielfalt herausgefordert, alle Grundformen pädagogischen Handelns sind davon betroffen. Einen differenzierteren Blick auf Domänen, also zu unterscheidende Inhalts- und Zielbereiche interkultureller Kompetenz im pädagogischen Raum, eröffnet Lanfranchi (2010, 234), der drei "Relevanzbereiche" unterscheidet: den schon angesprochenen "Schulerfolg unter Einwanderungsbedingungen bzw. erhöhte Selektion 'fremdsprachiger' Kinder, Lebensweltbezogenheit im Unterricht und soziale Erziehung". Den zweiten Relevanzbereich der Lebensweltbezogenheit begründet er für den Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund unter Rückgriff auf Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung, denen zufolge Wissenserwerb auf der Basis bisher gemachter (Sozialisations-)erfahrungen geschieht, Lehrkräfte demnach die Erfahrungen und die Lebenswelt von Kindern unterschiedlicher Herkunft kennen und einbeziehen müssen.

4. Konzeptionelle Konsequenzen für die Erfassung interkultureller Kompetenz

4.1 Domänenspezifität und Bezug zu konkreten Aufgaben und Situationen

Es gibt nicht die eine interkulturelle Kompetenz, die quasi automatisch von einer Handlungssituation zu einer anderen generalisiert und die ein universales Handwerkszeug darstellt. Mecheril (2010, 16) kritisiert die Tendenz, "Handwerkszeug als professionelle Technologie" zu betrachten. Um dieser Gefahr zu entgehen, gilt es eben, genau zu bestimmen, für welche Situationen in welchen Kontexten welches professionelle Wissen und Können vorhanden und anwendbar ist. Viele interkulturell bedeutsame Situationen sind wohl mit pädagogischem Handwerkszeug, mit gängigem unterrichtlichem Können zu bewältigen. Es ist beispielsweise bekannt, dass Erwartungseffekten und der Bedrohung durch Stereotype (stereotype threat), wovon insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund betroffen sind, durch gut strukturierte und anspruchsvolle Lernumgebungen entgegengewirkt werden kann (Schofield 2006). Solche Lernumgebungen zu schaffen, ist Teil der allgemeinen professionellen Kompetenz von Lehrenden; das Wissen um die spezifischen

Mechanismen des Auftretens von Phänomenen wie stereotype threat bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wäre als Teil interkultureller Kompetenz anzusehen. Es sind eine Reihe von Situationen denkbar, in denen spezifisches interkulturelles Wissen und Können für das Handeln pädagogischer Professioneller hilfreich sein kann. Dieses kann sich in seiner Relevanz und Bedeutung ganz unterschiedlich darstellen, je nach dem, um welchen Handlungsbereich es geht.

Folgerichtig ist nicht von der interkulturellen Kompetenz im Allgemeinen auszugehen, sondern immer der Kontext und die Aufgabendimension (Beratung, Elterngespräche führen, Konflikte lösen, etc.) zu spezifizieren. Wenn von Kompetenz gesprochen wird, dann ist anzunehmen, dass mit ihr die für bestimmte Handlungsbereiche typischen und regelmäßig zu erwartenden Aufgaben und Anforderungen gemeistert werden können. Und eben jene Anforderungen können die Grundlagen einer angemessenen Erfassung bilden.

4.2 Handlungsbezug interkultureller Kompetenz

Kompetenz bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit in bestimmten Situationen. Immer wieder wird (unnötigerweise) auf die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz zurückgegriffen. Entsprechend unterscheidet bspw. Kanning (2002) bei sozialer Kompetenz zwischen sozial kompetentem Verhalten als einem Verhalten, das in einer spezifischen Situation zur Erreichung eigener Ziele bei bestehender sozialer Akzeptanz beiträgt, und der "eigentlichen sozialen Kompetenz" als der "Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert" (155). Diese letztlich zirkuläre Definition macht die Problematik einer solchen Unterscheidung (zwischen Performanz und der ihr "zugrundeliegenden" Kompetenz) deutlich. Wie soll die Gesamtheit allen (für eine wohl infinite Zahl an sozialen Situationen potenziell relevanten) Wissens, aller potenziell relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten sinnvoll und gültig zu erfassen sein? Es ist davon auszugehen, dass für bestimmte Klassen von Situationen relevantes Wissen und adäquate Handlungsstrategien für andere Arten sozialer Situationen nicht sinnvoll sind und ggf. zu konträren Ergebnissen führen. Es bedarf einer Spezifikation, welches Wissen für welche Situationen zu welchem Handeln beitragen kann, das zu Ergebnissen führt, welche mit dem Ziel der anvisierten Kompetenz übereinstimmen. Eine solche Spezifikation kann aber nur unter Rückgriff auf tatsächlich beobachtbares Handeln erfolgen. Eine Kompetenz, die sich nicht (zuverlässig, wiederholbar und regelmäßig) in konkreten Situationen bewährt, ist keine. Entsprechend ist es auch nur sinnvoll, Kompetenzen in Bezug auf konkrete Situationen und Handlungen zu erfassen. Zunächst eine möglichst allgemeine und umfassende, allen möglichen Verhaltensweisen zugrundeliegende Kompetenz zu postulieren, die auf eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen generalisiert, ist wenig hilfreich, wenn man feststellen will, welches Verhalten zu welchen Ergebnissen, zu welchem interkulturellen Handlungserfolg führt. Aus der kognitiven Psychologie weiß man, dass der Transfer von Wissen und Fähigkeiten nur schwer zu erreichen und in begrenztem Umfang möglich ist (Steiner 2000). In der

Expertiseforschung wurde gezeigt, dass den außerordentlichen Leistungen von Experten in den unterschiedlichsten Domänen wie Schach oder Fußball keine allgemeinen, situations- und handlungsunspezifischen Fähigkeiten (wie etwa ein besonders gutes Gedächtnis) zugrunde lagen (Ericsson et al. 2006). Vielmehr hat umfangreiche Erfahrung mit konkretem Handeln in domänenspezifischen Anforderungssituationen zu ihrer Expertise beigetragen. Diese Erkenntnisse waren durch die Analyse konkreter Leistungen und damit spezifischer Performanz möglich. Ausgangspunkt war also der Blick auf tatsächlich gezeigtes Verhalten und die daran anknüpfende Analyse zugrundeliegender Fertigkeiten und nicht umgekehrt.

4.3 Erwerbbarkeit von Kompetenz (und die Frage nach den Einstellungen und Überzeugungen)

Betrachtet man interkulturelle Kompetenzen als Fertigkeiten, die sich im Handeln zeigen, dann geht damit eine weitere wichtige Implikation einher. Interkulturelle Kompetenz erscheint weniger als ein Persönlichkeitsmerkmal als eine Fertigkeit, die erworben werden kann. Vorherrschende personalistische oder fähigkeitsorientierte Konzeptionen von interkultureller Kompetenz, welche diese als entweder vorhanden oder nicht ansehen, verfügen über wenig empirische Evidenz (Göbel & Hesse 2009). Überlegungen zur adäquaten Erfassung müssen Vorstellungen davon entwickeln, wie diese Kompetenz erworben wird und welche Stadien dabei ggf. durchlaufen werden. Eine solche Klärung erlaubt, die individuelle Kompetenzentwicklung einzuschätzen und bspw. zu überprüfen, inwieweit die Vermittlung interkultureller Kompetenz erfolgreich war. Dabei ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Aspekte auf unterschiedlichen Wegen gelernt werden. Geht es um deklaratives Wissen (bspw. zu relevanten Mechanismen wie Erwartungeffekten), kann dies explizit gelehrt und entsprechend direkt (über Wissenstests) geprüft werden. Anders verhält es sich mit Handlungswissen bzw. prozeduralen Aspekten interkultureller Kompetenz; diese werden durch konkretes Handeln erworben und sollten möglichst situationsnah erhoben werden (s. oben). Dass der konkreten Erfahrung eine wichtige Rolle zukommt, zeigt die Literatur zur Rolle von Kulturkontakterfahrungen. Bei Lehrkräften korrespondiert das Ausmaß an interkultureller Erfahrung mit dem Verständnis interkultureller Situationen; wichtig ist hierbei, dass letztere zu dem persönlich Erfahrenen in Bezug gesetzt werden können. Interkulturelle Kompetenz wird demnach v.a. über Erfahrung erworben (Göbel & Hesse 2009) – ein Umstand, der nahelegt, interkulturelle Kompetenz kontrastiv, über den Vergleich unterschiedlich Erfahrener zu erfassen.

Betont man den Aspekt der Erlernbarkeit von Kompetenzen, stellt sich die Frage, welchen Stellenwert Einstellungen und Überzeugungen einnehmen. Aufgeschlossenheit und Interesse an interkulturellen Fragestellungen garantieren noch kein interkulturell angemessenes Handeln. Einstellungen scheinen jedoch eine wichtige *Voraussetzung* für interkulturellen Lernerfolg zu bilden (Bennett et al. 2003): Je nachdem, wie aufgeschlossen Lehrkräfte interkulturellen Themen gegenüberstehen und in welchem Maße sie sich darüber informieren wollen, entwickeln sie ihr

unterrichtliches Handeln in interkulturellem Sinn weiter (Fend 1998, Pajares 1992). Einstellungen und Erwartungshaltungen selbst sind schwer zu verändern oder zu "trainieren" (Crandall & Eshlemann 2003), scheinen aber durch interkulturelle Erfahrung beeinflussbar, denn diese kann zu einer positiven Haltung gegenüber anderen Kulturen beitragen (Göbel & Hesse 2009). Überzeugungen und Haltungen, welche bei der Erfassung interkultureller Kompetenz oft fokussiert werden (s. oben), obwohl sie nicht die Kompetenz ausmachen, können gleichwohl den *Erwerb* interkultureller Kompetenz in Gang setzen.

5. Fazit

Die entscheidende Voraussetzung für die adäquate Erfassung von interkultureller Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität ist ihre stringente Modellierung. Dazu muss geklärt werden, welchen Status sie im Vergleich zu anderen Kompetenzen pädagogischer Professioneller hat, wie sich interkulturell kompetentes Handeln in welchen pädagogischen Situationen wie zeigt und auf welchem Wissen und Können dieses Handeln basiert. Eine derartige spezifische Modellierung ist bislang noch nicht geleistet worden. In bisherigen Konzeptionen erscheint interkulturelle Kompetenz als ein übergeordnetes, sehr globales Konstrukt, das (undifferenziert) auf eine Vielzahl unterschiedlichster Situationen in unterschiedlichen Kontexten angewandt wird. Nicht nur birgt dies die Gefahr der Unschärfe bei der Kompetenzerhebung, sondern es ist auch Folgendes zu bedenken: "je globaler … ein Kompetenzkonstrukt [angelegt] ist, desto vielfältiger werden Ursachen für Unterschiede sein, die man in diesem Konstrukt beobachten kann" (Hartig 2008, 23). Angesichts der Vielfalt pädagogischer Professionalität ist es sicherlich mühevoll, zu spezifizieren, welches Handeln auf welcher Basis in welchen Situationen als interkulturell kompetent zu betrachten ist. Aber nur eine derartige spezifische Modellierung wird der Komplexität interkultureller Aspekte im professionellen pädagogischen Handeln gerecht.

Zu klären ist v.a., ob und wenn ja, inwieweit interkulturelle Kompetenz eine eigenständige Kompetenz darstellt. Vielleicht ist sie als Überschneidungskompetenz oder Zwischenkompetenz zu konzipieren; also als eine Kompetenz, die nicht unabhängig von anderen ist: Jemand, der guten Unterricht gestaltet, wird auch über instruktionales Können verfügen, von dem er/sie auch in heterogenen Klassen profitiert bzw. von dem auch Schüler(innen) mit Migrationshintergrund profitieren; wer gut Konflikte lösen kann, wird mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch Konflikte von Parteien unterschiedlicher kultureller Herkunft lösen. Für viele Anforderungen kann die kulturelle Dimension irrelevant sein, wie etwa Ergebnisse einer aktuellen Studie zum unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund zeigen, denen zufolge der kulturelle Hintergrund oft kaum von Belang ist, während andere Differenzdimensionen (wie das Geschlecht oder Alter) im Unterricht bedeutsamer erscheinen (Strasser & Waburg 2012). Ansprüche professionellen pädagogischen Handelns und interkultureller Kompetenz stehen in einem komplexen, nicht immer widerspruchsfreien Wechselspiel: "Es hat einen hohen

Grad an Vernünftigkeit, die Schüler/innen in erster Linie in ihrer universellen Schülerrolle und nicht in ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen. Es ist aber schwierig, diese institutionelle Regel, die pädagogischer Rationalität entspricht, mit dem anderen pädagogischen Prinzip der Individualisierung auszubalancieren, das die Bezugnahme auf kulturspezifische Lebenswelten impliziert" (Auernheimer et al. 1996, 94). Interkulturelle Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität weiß um die generelle Kulturgebundenheit, stellt sie in Rechnung und vermeidet gleichzeitig die denkbaren Extreme, nämlich entweder alles als kulturell bedingt zu interpretieren oder aber potenzielle kulturelle Einflüsse völlig zu negieren. In diesem Sinne wäre interkulturelle Kompetenz als Zwischenkompetenz zu sehen bzw. als eine Kompetenz, die sich mit anderen überschneidet: d.h. nicht die interkulturelle Kompetenz ermöglicht eine bestimmtes Ergebnis, sondern sie führt dazu, dass andere Kompetenzen (wie etwa des Konfliktlösens, des Unterrichtens etc.) auch in interkulturell bedeutsamen Situationen angemessen zum Tragen kommen. Dementsprechend finden sich immer wieder auch Konzeptionen, die interkulturelle Kompetenz bspw. als Spezialfall sozialer Kompetenz darstellen; in der Beratungsforschung trifft man auf die Annahme, dass interkulturelle Kompetenz ein Spezialfall von Beratungskompetenz sei, aber auch Überlegungen, dass sie die grundlegende Dimension sei, die "wahre" Beratungskompetenz erst ermöglicht (Arredondo & Toporek 2004). Wie auch immer interkulturelle Kompetenz im Bereich pädagogischer Professionalität modelliert wird, so bleibt festzuhalten, dass eine allzu allgemeine Konzipierung problematisch und stattdessen eine systematische und stringente Modellierung vonnöten ist, die es erlaubt zu entscheiden, wie sich das "Dazwischen", die Überschneidung unterschiedlicher Kompetenzen darstellt, in welchem Verhältnis unterschiedliche Aspekte und Dimensionen der Kompetenz zueinander und zu anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen und wie sich dies im konkreten Handeln zeigt.

Empirisch fundierte Theorien transformativer Bildungsprozesse in Kontexten von kultureller Pluralität

Florian von Rosenberg

Eine kleine, deshalb aber keineswegs thematisch unwichtige Nische der interkulturellen Bildungsforschung stellt die Beschäftigung mit transformativen Bildungsprozessen in Kontexten kultureller Pluralität dar. Um die Umrisse, Absichten und Grundmotive dieser bislang wenig beachteten Forschungsrichtung zu kennzeichnen, sollen zunächst bestehende Forschungszusammenhänge aufgezeigt werden (1). Deutlich wird dabei, dass die meisten Versuche, empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen zu verbinden, vor allem auf Einzelfallanalysen gestützt sind. Ausgehend von der praxeologischen Wissenssoziologie (2) und mit den methodischen und methodologischen Mitteln der rekonstruktiven Sozialforschung (3) sollen die vorliegenden Arbeiten durch eine Forschungsperspektive ergänzt werden, welche Bildungsprozesse aus einer fallübergreifenden Perspektive zu untersuchen erlaubt (4).

1. Empirisch fundierte Bildungstheorien in Kontexten von kultureller Pluralität

Seit der empirischen Wende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gehört es zum guten Ton erziehungswissenschaftlicher Forschung, sich empirisch fundiert oder wenigstens empirisch informiert zu zeigen. Die interkulturelle Bildungsforschung, wie auch die erziehungswissenschaftliche Forschung im Allgemeinen, folgt diesem Anspruch – aus nicht unverständlichen Gründen – größtenteils durch eine auf hypothesenprüfende Verfahren basierte Forschung. Sinnvolle Ergänzungen dazu, die man je nach Gusto und Abgrenzungsbedürfnis auch als Alternativen lesen kann, stellen rekonstruktive Methoden dar.[1] Rekonstruktive Forschungsmethoden tragen weniger Hypothesen an Forschungsmaterialien heran, um diese dann zu prüfen, vielmehr soll die Widerständigkeit empirischer Materialien genutzt werden, um neue Theorien zu generieren (Glaser & Strauss 1998, Bohnsack 2003,

1 Die Unterscheidung zwischen rekonstruktiven und hypothesenprüfenden Verfahren muss nicht zwangläufig an der Demarkationslinie zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden verlaufen (vgl. Bohnsack 2003, 13ff.). Gerade für die Weiterentwicklung rekonstruktiver Ansätze scheint die Auseinandersetzung mit den bisher weitestgehend den hypothesenprüfenden Verfahren zugeschlagenen quantitativen Forschungsmethoden äußerst gewinnversprechend zu sein.

Kelle 1994, Kalthoff et al. 2008). Systematische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen werden so idealerweise in ein produktives Wechselverhältnis gestellt.[2]

Bezogen auf Bildungsprozesse hat sich seit den 1990er-Jahren mit der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung ein Forschungsprogramm konstituiert, dass in dem oben genannten Sinne dem avancierten Anspruch der Generierung einer empirisch fundierten Bildungstheorie folgt (vgl. Marotzki 1990, Koller 1999, Nohl 2006a, Lüders 2007, Fuchs 2011, Rosenberg 2011, Rose 2012).[3] Die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung verwendet einen Bildungsbegriff, der die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in den Vordergrund stellt. Hiervon abgegrenzt wird ein Lernbegriff. Während sich Lernen auf den Zuwachs von Wissen und Können *innerhalb* einer biografischen Orientierung bezieht, zielt Bildung auf die *Transformation* einer biografischer Orientierung ab (vgl. Marotzki 1990, 32-54).[4]

Wurden innerhalb der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung zunächst Bildungsprozesse aus einer allgemeinen Perspektive fokussiert, ergaben sich in den letzten zehn Jahren auch einige Einlassungen, welche transformative Bildungsprozesse im Zusammenhang von kultureller Pluralität und Migration untersuchten.[5]

Der in der genannten Forschungsperspektive wohl am häufigsten zitierte Text mit empirischen Bezügen stammt von Hans-Christoph Koller. Ausgehend von zwei biografischen Interviews setzt sich Koller (2002) mit biografischen Bildungsprozessen vor dem Hintergrund von Migrationserfahrungen auseinander.[6] Unter Bezugnahme auf die Arbeiten Lyotards zielt er auf die diskursive Einbindung von Akteuren in einer durch Pluralität strukturierten Gesellschaft ab. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive interessiert ihn vor allem die Verarbeitung von Migrationserfahrungen, da sich in ihnen besonders markant Potenziale für Bildungsprozesse finden. Aus einer an den sprachphilosophischen Überlegungen Lyotards geschulten Perspektive deutet Koller (ebd., 95) die wachsende Vielfalt von Lebensstilen "als Vielfalt heterogener Sprachspiele und Diskursarten". Auf kulturelle Pluralität übertragbar erscheinen die unterschiedlichen Diskursarten nicht "als eine bunte Vielfalt friedlich koexistierender Qualitäten", sondern als eine "potentiell konflikthafte Konstellation" (ebd.). Bezogen auf Bildungsprozesse fokussiert Koller vor allem den Umgang mit aufeinandertreffenden Diskursen, die nicht ineinander übersetzbar und die in diesem Sinne widerstreitend strukturiert sind. Er findet in diesen konflikthaften Situationen (ebd., 114) das Potenzial für transformative Bil-

2 Die systematischen Überlegungen sollen helfen, andere Blicke auf das empirische Material werfen zu können, wohingegen die Widerständigkeit empirischer Materialien genutzt werden soll, um Theorien weiterentwicklen, fokussieren und konkretisieren zu können.

3 Zu dem Problem der Identifizierung von Bildungsprozessen vgl. Koller 2012, 139ff.

4 Zu einer Kritik eines damit reduzierten Lernbegriffes vgl. Rosenberg 2013.

5 Vgl. zum folgenden Absatz auch Nohl & Rosenberg 2012. Ich beschränke mich im Folgenden auf Ansätze, die an einer empirisch fundierten Theoriebildung interessiert sind.

6 In diesem Kontext führte Hans-Christoph Koller zusammen mit Vera King zwei Forschungsprojekte durch, auf die an dieser Stelle nicht gesondert eingegangen wird (vgl. z.B. King & Koller 2009).

dungsprozesse, die von ihm entsprechend seiner sprachphilosophischen Ausgangspunkte als Suchprozesse und rhetorische Öffnungen "für neue Selbstdefinitionen in einer von der beständigen Möglichkeit des Widerstreits geprägten Welt" gekennzeichnet werden.

An die sprach- und diskurstheoretisch fundierten Arbeiten Kollers anschließend, befasst sich auch Nadine Rose (2012) mit Bildungsprozessen, verstanden als die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in Migrationsbiografien. Unter Bezug auf das Konzept der Subjektivierung von Judith Butler stellt sie (ebd., 142) heraus, wie sich ein Subjekt erst "in Abhängigkeit von und in Unterwerfung unter normativ wirksame Diskurse konstituiert". Subjekte und diskursive Subjektkonstitution sind somit als Relationierung zwischen individueller und kollektiver Handlungspraxis zu verstehen. Bildung wird damit gleichzeitig auf individueller Ebene als "Infragestellung und Verschiebung des Subjekt-Seins" und auf kollektiver Ebene als "Infragestellung und ggf. Verschiebung der kollektiven Bedingungen des Seins" verstanden (411). Rose (416) untersucht nun mit den Mitteln der Biografieforschung die Perspektive der Akteure und rekonstruiert, wie Migrationsandere mit den ihnen zugeschriebenen und unter Umständen diskriminierenden Subjektpositionierungen umgehen. Anhand von zwei Fallbeispielen zeigt die Autorin, wie sich Akteure diskriminierende Zuschreibungen subversiv aneignen und als Bildungsherausforderungen nutzen können. Im biografischen Material fokussiert Rose (393) in Anlehnung an die Arbeiten von Paul Mecheril vor allem die natio-ethno-kulturellen Identifizierungen und die daran in Bildungsprozessen anschließenden Resignifizierungspraxen.

Wie Koller und Rose gebraucht auch Rainer Kokemohr (2007) in Anlehnung an Ricoeur und Lacan einen sprachphilosophischen Bezugsrahmen. Für Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität erscheinen seine Ausführungen interessant, insofern er die sprachphilosophischen Rahmungen bezugnehmend auf Waldenfels durch systematische Reflexionen des Fremden ergänzt. Kokemohr (ebd., 13) interessiert in diesem Kontext die Frage, "in welcher Weise Erfahrungen von Fremdheit Bildungsprozesse herausfordern". Das Fremde steht für ihn (28) "dem Eigenen kraft seiner anderen Ordnungsfiguration entgegen". In diesem Sinne ist das Fremde das außerhalb der eigenen Ordnung Stehende. Es kann dort, "wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnungen integriert werden" (14), Bildungsprozesse initiieren. Bildung wird von Kokemohr als ein Prozess verstanden, der "symbolisch typisierende Konfigurationen" von Selbst- und Weltverhältnissen aufbricht und transformiert (16). Er untersucht anhand des Transkriptes einer Diskussion – die auf einem Symposium eines Afrika-Sonderforschungsbereiches geführt wurde und um den Konflikt um die Bewertung einer Rassismuserfahrung kreist – transformative Bildungspotenziale. In Bezug auf das Fremde wird Bildung hier als ein Prozess ausgewiesen, der auf das Nicht-verstehen-Können des Fremden "mit dem Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses antwortet" (65).

Abseits dieser Hamburger Arbeiten bemüht sich auch Alfred Schäfer um eine Relationierung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung.[7] Ähnlich wie Kokemohr geht Schäfer von einem Konzept der Fremdheit aus, "dessen Qualität gerade darin besteht, dass in ihm die Notwendigkeit des Scheiterns der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmungsgewohnheiten sich aufdrängt" (2009, 188). Ausgehend von ethnografischen Dokumenten aus Forschungsprojekten über die Dogon aus Mali und die Batemi in Nord-Tansania entwickelt Schäfer (192) einen bildungsethnologischen Ansatz, welcher eine doppelte Fremdheit impliziert. Einerseits beschreibt Schäfer Bildungsprozesse in anderen Kulturen, wodurch er sich als Ethnologe in eine "Wissenschaft vom kulturell Fremden" einordnet (195). Andererseits sieht er den Umgang als Forscher mit den für ihn fremden Selbst- und Weltverständnissen als eine eigene Fremdheitserfahrung, wodurch die Ethnografie selbst zum Bildungsproblem wird. Sowohl die Arbeiten von Kokemohr als auch von Schäfer, die ein Interesse an bildungstheoretisch angelegten Afrikastudien verbindet, stellen heraus, dass sich Fremdheitserfahrungen nicht auf den fremdkulturellen Kontakt beschränken müssen. Damit werden direkt und indirekt über den Begriff der Fremdheit Anschlüsse für Arbeiten geschaffen, die Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität abseits nationalstaatlicher Codierungen und Migrationsprozesse zu erforschen suchen (vgl. auch Kap. 4).

Die Ausarbeitungen von Koller, Kokemohr, Rose und Schäfer zeigen, wie sich auf einem hohen Niveau empirische Rekonstruktionen und systematische Reflexionen zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse verbinden lassen. Im Fokus der empirischen Rekonstruktionen stehen vor allem Einzelfälle. In der Folge soll eine ergänzende Forschungsperspektive eröffnet werden, welche es ermöglicht, fallübergreifende Muster in den Blick nehmen zu können.

2. Eine fallübergreifende Forschungsperspektive: Die dokumentarische Methode

Im Fokus der dokumentarischen Methode steht die Analyse von impliziten Wissensmustern, welche man auch als Habitusstrukturen kennzeichnen kann (vgl. Meuser 2001, Rosenberg 2011). Interpretativen Zugang zu impliziten Wissensstrukturen erhält man vor allem durch einen Wechsel von den Was- zu den Wie-Fragen, der sich in den Interpretationsschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation wiederfindet (vgl. Bohnsack 2003, 134ff.). Bei der formulierenden Interpretation wird rekonstruiert, *was* ein Akteur oder eine Akteursgruppe gesagt hat. In diesem Schritt geht es darum, möglichst genau den Inhalt des Gesagten wiederzugeben. Entscheidend für die Rekonstruktion von impliziten Wissensmustern ist jedoch nicht die formulierende, sondern die reflektierende Interpretation, bei der nicht mehr der Inhalt des Gesagten, sondern die Art und Weise, *wie* das Gesagte produziert wurde, im Vordergrund steht. Es geht um die Analyse des modus operandi, also einer routiniert funktionieren Struktur, die Denk-, Wahr-

7 Zu der an dieser Stelle zu nennenden Arbeit von Arnd-Michael Nohl vgl. Kap. 3.

nehmungs- und Handlungsstrukturen anleitet. In diesem Sinne steht die Analyse von impliziten Wissensmustern und Habitusstrukturen im Vordergrund. Um den Wechsel von der Ebene des Was auf die Ebene des Wie und damit auf die Ebene von impliziten Wissensmustern zu vollziehen, sind für die Interpretation von Texten vor allem die Einklammerung des Geltungscharakters und die komparative Analyse hilfreich, welche das Ziel einer mehrdimensionalen Typenbildung verfolgen.

Bei der Einklammerung des Geltungscharakters kommt es zu einem Bruch mit den für die Alltagskommunikation wichtigen Geltungsansprüchen (vgl. Bohnsack 2003, 64). In der Interpretation wird nicht mehr bewertet, ob das Gesagte richtig oder falsch, moralisch gut oder schlecht oder ästhetisch ansprechend oder abstoßend ist, sondern der Blick wird auf die Herstellungsmuster der Textproduktion gerichtet. Durch die Einklammerung des Geltungscharakters wird ein Bruch mit dem explizit Gesagten und den damit verbundenen Geltungsansprüchen vorgenommen. Im Fokus der Analyse steht nun weniger, *Was* im Text gesagt wird, sondern *Wie* der Text hergestellt wird.

Ein zweiter notwendiger Schritt des Bruchs ist die komparative Analyse, welche einerseits hilft, einen Zugang zu impliziten Wissensmustern zu generieren, und die andererseits eine Forschungsperspektive öffnet, die über den Einzelfall hinausgeht. Bei der komparativen Analyse werden die Akteursaussagen mit anderen Akteursaussagen des gleichen Falls oder anderer Fälle kontrastiert (vgl. Nohl 2001a). Im Fokus stehen hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichen Falldokumente. Die Kontrastierung von und mit unterschiedlichen Fällen soll helfen, das Spezifikum von Fällen nicht nur aus der Perspektive der eigenen Interpretationshorizonte, sondern durch empirische Vergleichshorizonte rekonstruieren zu können. Der Standpunkt des Forschers wird damit durch empirische Vergleichshorizonte relativiert.[8] Ziel der komparativen Analysen sind mehrdimensionale und über den Einzelfall hinausreichende Typenbildungen, welche unterschiedliche soziale Dimensionen, wie beispielsweise von Generation, Milieu und Geschlecht, in den Blick nehmen.

Ein Typ kann als ein fallübergreifendes Muster beschrieben werden. Unterscheiden lassen sich sinn- und soziogenetische (Bohnsack 2003, 150ff.) sowie prozessanalytische Formen der Typenbildung. Während die sinngenetische Typenbildung auf die Funktion eines Habitus abzielt, wird in der soziogenetischen die soziale Einbindung einer Habitusdimension thematisiert, beispielsweise ob ein bestimmter modus operandi generations-, geschlechts- oder milieuspezifisch ist. Neben der sinn- und soziogenetischen Typenbildung sind für Bildungsprozesse auch prozessanalytische Typenbildungen relevant. Bei der prozessanalytischen Typenbildung (vgl. Rosenberg 2012) geht es anders als bei der sinn- und soziogenetischen nicht um die Funktion bzw. um die soziale Einbindung des Habitus, sondern um dessen Ge-

8 Wie deutlich geworden ist, liegt das Forschungsinteresse der dokumentarischen Methode in der Rekonstruktion fallübgreifender Muster. Durchaus denkbar ist aber auch die Nutzung empirischer Vergleichhorizonte bei der Interpretation von Einzelfällen (vgl. z. B. Nohl 2001c). Komparative Analysen sind so verstanden nicht auf ein Forschungsinteresse beschränkt.

schichte. Untersucht werden bei der prozessanalytischen Typenbildung übergreifende Ablaufmuster der Konstituierung, Tradierung, Differenzierung und gegebenenfalls Wandlung und Transformation des Habitus. Sinn- und soziogenetische sowie prozessanalytische Typenbildungen eröffnen damit Möglichkeiten, auf einer fallübergreifenden Ebene empirisch fundierte Bildungstheorien auszuarbeiten.

3. Fallübergreifende Perspektiven für empirisch fundierte Bildungstheorien im Kontext von kultureller Pluralität und Migration

Sowohl für die systematischen Reflexionen als auch in den empirischen Rekonstruktionen, die an den Forschungszusammenhang einer praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2003, 187ff.) anschließen, nehmen Vergleichshorizonte und Relationierungen einen zentralen Stellenwert ein. Für die Erforschung von Phänomenen kultureller Pluralität und/oder Migration bedeutet dies, dass von einem ethnisierenden Kulturbegriff abgerückt wird, wohingegen der Vergleich von unterschiedlichen kollektiven Einbindungen, die man als konjunktive Erfahrungsräume, Habitusstrukturen oder soziale Praktiken kennzeichnen kann, in den Vordergrund tritt. Für die Bildungsforschung entsteht damit eine Perspektive, die kulturelle Pluralität nicht auf eine durch Migration hergestellte Pluralität reduziert, sondern in der unterschiedliche kollektive Erfahrungshorizonte wie Generation, Milieu und Geschlecht in vergleichende Analysen mit einbezogen werden (vgl. Nohl 2006b, Rosenberg 2010). Für die Migrationsforschung bedeutet dies, dass die Mehrdimensionalität von Migrationsphänomenen genauso berücksichtigt wie auch versucht wird, das Spezifische von Migrationserfahrung durch systematische Vergleiche zu rekonstruieren.

Für eine auf komparative Analysen setzende Migrationsforschung stellt die Studie *Migration und Differenzerfahrung* von Arnd-Michael Nohl (2001b) aus einer empirischen Perspektive eine Initialzündung dar. Ausgangsüberlegung ist, dass eine komparativ angelegte Migrationsforschung sich nicht nur auf die Untersuchung von Migranten beschränken kann, weil dadurch das Spezifische von Migranten und Migrantinnen gegenüber Einheimischen ohne Migrationshintergrund nur unterstellt, jedoch nicht vergleichend empirisch rekonstruiert werden kann. Nohl vergleicht deshalb türkische Jugendliche in Deutschland, deren Eltern eingewandert sind, mit türkischen Jugendlichen in der Türkei und deutschen Jugendlichen in Deutschland, welche keine unmittelbare familiäre Einwanderungsgeschichte haben. Damit gelingt es ihm, die Spezifik von Migrationsphänomenen im empirischen Vergleich zu analysieren und so eine soziogenetische Typenbildung von Migrationslagerungen erstellen zu können.

Als einen zentralen Unterschied zwischen Jugendlichen, deren Eltern eingewandert sind, und Jugendlichen, bei denen dies nicht der Fall ist, rekonstruiert Nohl einen unterschiedlichen Umgang mit der eigenen Familie, der inneren Sphäre, und gesellschaftlichen Institutionen, der äußeren Sphäre. Sowohl bei den türkischen Jugendlichen in der Türkei als auch bei den deutschen Jugendlichen in Deutschland

ohne Einwanderungsgeschichte können beide Sphären mit einem übergreifenden Rahmen bearbeitet werden. Bei den türkischen Jugendlichen in Deutschland, deren Eltern eingewandert sind, zeigt sich jedoch ein generationeller Bruch, und zwar als Differenzerfahrungen zwischen der inneren und äußeren Sphäre. Durch diesen Bruch ist eine Vermittlung zwischen beiden Sphären nicht ohne weiteres möglich, vielmehr wird die Vermittlung selbst zum Problem. Nohl arbeitet unterschiedliche Typen sowohl von Lagerungen des Einheimischen als auch von Lagerung der Migration heraus, wobei es bei der Rekonstruktion der Migrationslagerung darum geht, in welch unterschiedlicher Art und Weise die Jugendlichen mit dem Handlungsproblem der Sphärendifferenz zwischen der Familie und den gesellschaftlichen Institutionen der Aufnahmegesellschaft umgehen.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive ist vor allem der Typ einer Migrationslagerung interessant, der, ausgehend von dem Handungsproblem der Sphärendifferenz, die Diskrepanz zwischen innerer und äußerer Sphäre offen hält. Diese Jugendlichen grenzen sich von beiden Sphären ab und konstituieren eine eigene dritte Sphäre. In der Familie entwickeln sie nur "rudimentäre Kommunikationen mit geringer biographischer Relevanz und unvollständiger Reziprozität" (Nohl 2001b, 252). Wie sich dies auch bei anderen, jedoch nicht bei allen Orientierungen der Migrationslagerung finden lässt, wahren diese Jugendlichen eine Distanz gegenüber gesellschaftlichen Institutionen, wobei sie auf moralische Bewertungen verzichten. Nohl (ebd.) führt aus, dass es sich hier jedoch um einen kontinuierlichen Abstand handelt, "der den Fremden als fremd belässt". Institutionellen Ablaufmustern der Berufsbiografie und Vertretern staatlicher Organisationen wird "ein klar abgegrenzter Bereich im Leben der Jugendlichen zugewiesen" (253). Ausgehend von einem migrationsspezifischen Handlungsproblem der Sphärendifferenz und einer damit einhergehenden Grenzziehung zwischen innerer und äußerer Sphäre entsteht eine bildungstheoretisch interessante, sich jedoch nicht mehr auf Migrationserfahrungen beschränkende "dritte Sphäre der Peergroup, in der sich eine Handlungspraxis entwickelt" (251), aus der neue biografische Entwürfe generiert werden.

Anschließend an den Pragmatismus nimmt Nohl (2003, 2004) diese Rekonstruktionen wieder auf, um sie für eine empirisch fundierte Bildungstheorie nutzbar zu machen. Anders als die in Kapitel 1 vorgestellten Untersuchungen nimmt er nicht Einzelfälle, sondern komparative Analysen als Ausgangspunkt seiner bildungstheoretischen Überlegungen. Er fokussiert spontane Bildungsprozesse bei den Jugendlichen, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind. Der generationelle Bruch mit den Eltern stellt für die Jugendlichen Potenziale bereit, neue und eigene Lebensorientierungen zu generieren. In komparativen Analysen kann Nohl herausarbeiten, wie manche der Jugendlichen abseits der Familie und der gängigen gesellschaftlichen Institutionen, durch die Peergroup kollektiv gerahmt versuchen, sich selbst konjunktive Erfahrungsräume zu schaffen (beispielsweise im Breakdance oder in religiösen Gruppierungen) und wie sich aus diesen neuen kollektiven Einbindungen weniger intendiert als vielmehr spontan neue Handlungsvollzüge und Lebensorientierung im Sinne transformativer Bildungsprozesse generieren las-

sen. Nohl verbindet so gekonnt Aspekte von sinn- und soziogenetischen Typenbildungen für eine empirisch fundierte Bildungstheorie.

In dem DFG-Projekt *Bildung: Tradierung und Transformation zwischen Individualität und Kollektivität* wurde an die Perspektive von Nohl angeschlossen, um sie dann aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten. Ziel war es, Potenziale von Erfahrungen kultureller Pluralität für Bildungsprozesse zu untersuchen. Anders als in den meisten Studien der interkulturellen Bildungsforschung üblich fokussierten wir nicht auf Migrationserfahrungen, sondern untersuchten kulturelle Pluralität als Auseinandersetzung mit kollektiven Zugehörigkeiten (vgl. auch Nohl 2006b, Rosenberg 2010).

Der Begriff der kollektiven Zugehörigkeiten kann sowohl den Zuschreibungs- und Repräsentationscharakter von Kollektiven als auch deren habituell-praktische Einbindung kennzeichnen (vgl. Nohl 2006b, 138ff.). Repräsentationen von kollektiven Zugehörigkeiten resultieren aus Zuschreibungsprozessen, mit denen Akteure und Akteursgruppen sich selbst oder Andere beschreiben. Während ihre kulturellen Repräsentationen dazu tendieren, "kollektive Zugehörigkeiten für möglichst alle erkennbar zu identifizieren und symbolisch zu verdichten" (139), bezieht sich ihre praktisch-habituelle Verankerung auf kollektiv geteilte Erfahrungshorizonte, die sich in konjunktiven Erfahrungsräumen und Habitusstrukturen ausdrücken. Der Begriff der kollektiven Zugehörigkeit kann in diesem Sinne, ähnlich wie der des Milieus oder der Klasse, als wissenschaftliche Analysekategorie gebraucht werden, um eine Akteursgruppe zu kennzeichnen, der homologe Erfahrungsstrukturen und ähnliche Repräsentationsformen zugeschrieben werden.

Interviews eigenen sich besonders für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen, insofern sie biografische Prozesse, die sich über Jahre oder Jahrzehnte vollziehen, dokumentieren können. Deshalb haben wir 25 biografische Interviews mit Konvertiten, Travellern; Akteuren, die eine binationale Paarbeziehung führen, und Akteuren, die in einer binationalen Paarbeziehung sozialisiert wurden, geführt. Ausgangsüberlegung für die Auswahl der Interviewpartner war die Vermutung, dass sie abseits von Migrationserfahrungen in besonderen Maße über Erfahrungen und Konstruktionen von kultureller Pluralität erzählen könnten. Weiter wurde davon ausgegangen, dass sich bei den ihnen Zuschreibungen und Selbstbeschreibungen als nicht-zugehörig finden lassen, welche Potenziale für Bildungsprozesse bereitstellen, in denen es darum geht, sich mit kollektiven Zugehörigkeiten auseinanderzusetzen. Ziel war es, durch eine fallübergreifende Typenbildung Einblick in Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität zu erlangen. In der Folge werden vier Phasen von Bildungsprozessen ansatzweise vorgestellt, die sich rekonstruieren ließen, in denen es ausgehend von Erfahrungen kultureller Pluralität zu einer Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen gekommen ist.[9]

9 Zu den zugrunde gelegten empirischen Rekonstruktionen der Phasentypik vgl. Rosenberg 2013.

Phase eins der rekonstruierten Bildungsprozesse ist die *der ersten unspezifischen Kontakte* zu neuen Erfahrungsansprüchen.[10] Die Akteure erleben eine Differenz zwischen ihrem eigenen und einem ihnen bisher unbekannten Handlungsrepertoire. In dieser Phase dokumentiert sich ein erster unspezifischer Kontakt zu kollektiven Zugehörigkeiten. Die Erfahrungen, die den Akteuren hier widerfahren und die mit Repräsentationen von kollektiven Zugehörigkeiten in Verbindung gebracht werden, kontrastieren ihre bisherigen Erfahrungen. In dem Maß, in dem diese ersten unspezifischen Kontakte auf die Akteure faszinierend wirken, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer weiteren Phase der Auseinandersetzung kommt.

In der *zweiten Phase der erprobenden Einlassungen* sammeln die Akteure Informationen und Wissen über die kulturellen Repräsentationen der sie interessierenden kollektiven Zugehörigkeiten. Beispielsweise setzten sich in der Gruppe der Konvertiten die Akteure nach ersten unspezifischen Kontakten mit einer Religion in weiteren Gesprächen mit dieser auseinander. In der Regel vollziehen sich die erprobenden Einlassungen über lose Kontakte zwischen den sich Bildenden und den von ihnen als Repräsentanten einer kollektiven Zugehörigkeit Gekennzeichneten. Beispielsweise lassen sich die Akteure in Gesprächen erprobend auf die neuen Erfahrungsansprüche ein, indem sie diese mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen in Beziehung setzen und darüber diskutieren. In dieser Phase kommt es zu ersten Vergemeinschaftungsprozessen mit Repräsentanten der bisher weitestgehend unbekannten kollektiven Zugehörigkeiten.

In einer dritten Phase der Bildungsprozesse finden kontinuierliche Auseinandersetzungen mit den Erfahrungsansprüchen der zuvor neuen kollektiven Zugehörigkeit statt. Durch den Versuch, eine eigene Praxis zu entwickeln, beginnen die Akteure, sich systematisch in einen neuen Erfahrungsraum einzuüben. Um bei dem Beispiel der Konvertiten zu bleiben: Sie setzten sich systematisch mit religiösen Texten auseinander oder begannen eine Gebetspraxis. Diese *dritte Phase der Übung*, die unter Umständen längere Zeit, manchmal Jahre in Anspruch nehmen kann, ist entscheidend für den Bildungsprozess. Die Akteure stellen gewissermaßen die Kontrastierung ihrer bisherigen biografischen Ordnungen durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen kultureller Pluralität auf Dauer, indem sie sich systematisch in neue Erfahrungsansprüche einüben. Hierzu führt Bourdieu (2001, 220) aus, dass "nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übung einschließt, eine dauerhafte Transformation des Habitus" bewirken kann.

Diese Übungsprozesse leiten eine *vierte Phase der neuen biografischen Selbstthematisierung* ein, in der die zuvor neuen Erfahrungsansprüche einer kollektiven Zugehörigkeit zum Ausgangspunkt für eine Reinterpretation der eigenen Biografie werden. Bei den Akteuren vollzieht sich eine Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, die in den untersuchten Fällen zu der Ausbildung einer neuen kollektiven Zugehörigkeit führte. Ausgehend von einer gemeinsam geteilten Praxis

10 Für eine ausführliche Darstellung der Phasentypik anhand empirischer Materialien und ihren Zusammenhängen mit Lernprozessen im Kontext kultureller Pluralität vgl. Rosenberg 2013.

kommt es bei den sich Bildenden zu neuen Vergemeinschaftungsprozessen mit Akteuren, die als Repräsentanten der zuvor neuen kollektiven Zugehörigkeit wahrgenommen werden.

Zusammenfassend lassen sich über die vier unterschiedlichen Phasen hinweg bei den Akteuren Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen rekonstruieren, wobei die kontrastierenden Erfahrungsansprüche einer neuen kollektiven Zugehörigkeit den Ausgangs- und Bezugspunkt dieser Bildungsprozesse darstellen. Dabei zeigen die skizzierten Forschungsbeispiele, wie mit den Mitteln der komparativen Analyse fallübergreifende Muster von transformativen Bildungsprozessen anvisiert werden können. Insbesondere im Zusammenspiel von sinn- und soziogenetischer sowie prozessanalytischer Typenbildung finden sich Möglichkeiten, die Analyse von kollektiver Einbindung für eine empirisch fundierte Bildungstheorie in Kontexten von kultureller Pluralität und Migration fruchtbar zu machen.

Quantität und Qualität

(Schulische) Bildung in ethnisch segregierten Stadtteilen. Quantitative und qualitative Befunde im Zusammenhang

Elisabeth Richter & Nicolle Pfaff

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im deutschen Schulsystem vielfältige Benachteiligungen nachweisbar (vgl. zusammenfassend Diefenbach 2011): Sie kommen später und mit weniger institutioneller Vorbildung in die Schule, sie erhalten schlechtere Übergangsempfehlungen nach der Grundschule und besuchen häufiger niedrig qualifizierende Schulen, wie Haupt- oder Sonderschulbildungsgänge. Und auch an diesen Schulen erzielen sie schlechtere Leistungen und geringere Abschlussquoten. In sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen wie auch im öffentlichen Diskurs hat sich in den vergangenen Jahren neben anderen (vgl. ebd.) ein Beschreibungsmodus dieser vielfältigen Benachteiligungen durchgesetzt, den man auch als Ghettoisierungsdiskurs bezeichnen könnte. Der vorliegende Beitrag stellt vor diesem Hintergrund in der Ergebnistriangulation von Befunden quantitativer und rekonstruktiver Analysen aktuelle Erkenntnisse zu Fragen der ethnischen Segregation im Bildungssystem dar.

1. Forschungsergebnisse zur sozialen und ethnischen Segregation im Bildungssystem

Aspekte der "ungleichen Verteilung verschiedener Bevölkerungsgruppen auf einzelne Quartiere" und Sozialräume (Häußermann 2008, 335) werden in Europa als neue Strukturen sozialer Ungleichheit bezeichnet, die auf der Kumulation von Benachteiligungen bzw. Ausgrenzungsrisiken basieren (vgl. Nieszery 2008, 118ff.). Sozialstatistische Analysen zum Aufeinandertreffen von soziodemografischen Merkmalen, wie Alter oder Migrationshintergrund; Indikatoren der sozioökonomischen Partizipation, wie Arbeitslosigkeit, Einkommen oder Armut, mit solchen der Lebensführung, wie z.B. Haushaltsform und zu quartiersspezifischen Merkmalen, wie Wanderungssaldi oder das Kriminalitätsaufkommen treffen Aussagen über die soziale Segregation von Bewohnergruppen in Sozialräumen (vgl. Häußermann 2008, 336). In Verbindung mit Diskursanalysen weisen diese (vgl. Nieszery 2008) auf enge Verbindungen zwischen Effekten sozialräumlicher Segregation mit national-historischen Traditionen der Differenzierung von Sozialräumen und Gesellschaft, wohnungsmarktpolitischen Initiativen und sozialpolitischen Interventionen hin (vgl. z.B. Häußermann & Siebel 1996). Formen der ethnischen Segregation in

urbanen Räumen in Deutschland gründen damit zuerst auf der Einwanderungspolitik des Landes und der mit dieser verbundenen Sozialpolitik. Zugleich stellen einschlägige Arbeiten einen starken Zusammenhang zwischen ethnischer und sozioökonomischer Segregation der Bevölkerungen von urbanen Sozialräumen fest (z.B. Friedrichs & Triemer 2009, 110ff.). Schönwälder und Söhn (2007) arbeiten in ihren Analysen heraus, dass in Deutschland ca. 1/5 der Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft in Vierteln mit einem Ausländeranteil von über 30% lebt. In segregierten Stadtteilen mit entsprechend höheren Anteilen der eigenen ethnischen Herkunft leben vor allem Personen mit türkischem und osteuropäischem Migrationshintergrund (vgl. z.B. Schönwälder & Söhn 2007, Groot & Lutz 2010). Vergleichsweise wenig untersucht sind bisher Effekte sozialräumlicher Segregation auf die Bewohner von Sozialräumen (vgl. zusammenfassend Baum 2007).

In der Bildungsforschung weisen quantitative Analysen zunächst auf einen segregationsfördernden Effekt des differenzierten deutschen Schulsystems in Form hoher Konzentrationen von Lernenden mit Migrationshintergrund an niedrig qualifizierenden Schulen hin (vgl. z.B. Diefenbach 2010b, 56ff.). Für Schulen in segregierten Sozialräumen ergibt sich die besondere Problematik sozial und ethnisch homogenisierter Schülerschaften durch das ausweichende Schulwahlverhalten von Mittelschichtsfamilien (vgl. Radtke 2007) sowie durch die Festlegung von Schuleinzugsgebieten durch die Schulverwaltungen (vgl. Radtke & Stošić 2009). Analysen auf der Basis von Schulleistungsstudien zu Kompositions- bzw. Kontexteffekten von Schulklassen und Schulen[1] (z.B. Ditton & Krüsken 2007, Bellin 2009) weisen auf die Bedeutung der Zusammensetzung von Schülerschaften für den Lernfortschritt bzw. das erreichte Leistungsniveau hin (vgl. Stanat 2006). So wirkt sich ein Anteil von über 40% der Lernenden, in deren Herkunftsfamilie andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, in Hauptschulen negativ auf ihre Testleistungen aus (ebd.), die Chancen zum Übergang auf höher qualifizierende Schulen nach der Grundschule sinken mit zunehmendem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schulklasse (vgl. Kristen 2002, 548). Rekonstruktive Fallstudien zu Einzelschulen aus der Schuleffektivitätsforschung geben schließlich Hinweise auf relevante einzelschulische Bedingungen für den Bildungserfolg von Lernenden an Schulen in segregierten Sozialräumen, z.B. dass das unterrichtliche Lernen eine geringere Bedeutung als verhaltensnormierende Erziehungspraktiken hat (vgl. zusammenfassend van Ackeren 2008).

Die skizzierten Forschungsstränge zeigen, dass insbesondere in urbanen Sozialräumen an niedrig qualifizierenden Schulen Lern- und Entwicklungsrisiken kumulieren, einerseits durch die wohnräumlichen Bedingungen, unter denen die Lernenden aufwachsen (vgl. z.B. Ditton & Krüsken 2007, Baur & Häußermann 2009),

1 Als Kompositionseffekt von Schulklassen gilt ihre soziale, ethnisch-national-kulturelle sowie leistungsbezogene Zusammensetzung. Kontexteffekte bezeichnen allgemeiner Einflussfaktoren auf Schulleistungen im Bereich der Institution Schule. Dazu zählen bspw. auf der Makroebene Organisationsstrukturen und Ziele von Schulsystemen, auf der Mesoebene die sozialen Bedingungen an Schulen sowie in den Herkunftsfamilien der Lernenden und auf der Mikroebene des Lernens bspw. die Unterstützung durch Lehrkräfte und Familienangehörige. Kompositionseffekte der Schulklasse sind als Kontexteffekte auf der Mesoebene zu verstehen (vgl. z.B. Stanat 2006).

andererseits in der Schule (vgl. z.B. Solga & Wagner 2001, van Ackeren 2008). In der Schuleffektivitätsforschung befassen sich sowohl quantitative Studien zur Zusammensetzung von Schülerschaften und sog. Kompositions- bzw. Kontexteffekten des Lernens wie auch qualitative Fallstudien zu Einzelschulen insbesondere mit niedrigqualifizierenden, sozial und ethnisch segregierten Schulen. Beide Forschungstraditionen operieren bislang allerdings weitgehend unverbunden, was Synergien bei der Erklärung mangelnder Bildungserfolge insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausschließt (zur methodischen Kritik des Unterlassens von integrativen Studien z.B. Nieszery 2008 für die Quartiersforschung).

Der vorliegende Beitrag versucht, diese Trennung der Forschungstraditionen in der schulbezogenen Ungleichheitsforschung zu überwinden und in Einzelfallanalysen gewonnene Befunde zum Umgang von pädagogischen Institutionen mit segregierten Schülerschaften auf Daten und Resultate zur ethnischen und sozialen Segregation in Wohnräumen und Bildungsinstitutionen zu beziehen. Dazu werden Analysen aus den Jugend- und Haushaltsbefragungen des Sozioökonomischen Panels aus den Jahren 2001-2009 und Rekonstruktionen aus einer Studie zu Schulen in benachteiligten Quartieren einbezogen.

2. Methodische Zugänge

Im Folgenden werden Ergebnisse standardisierter Analysen auf Datenbasis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) mit Resultaten einer Studie aus dem Forschungsfeld der rekonstruktiven Schuleffektivitätsforschung zu den bereits angedeuteten Ebenen des Sozialraums sowie der Schule als Organisation verbunden und systematisch aufeinander bezogen.

Die Zusammenführung von Forschungsergebnissen, die infolge unterschiedlicher methodischer Zugänge gewonnen wurden, erfolgt auf der methodologischen Grundlage der Annahme grundsätzlicher Komplementarität von Forschungszugängen (vgl. z.B. Bryman 1988, Erzberger 1998), die von einer Arbeitsteilung der Methoden sowie von spezifischen Gegenstandskonstruktionen ausgeht. Den quantitativen Analysen auf der Basis des SOEP kommt dabei die Funktion zu, grundlegende Zusammenhänge von ethnischer Segregation, Sozialstruktur, Bildung und Integration zu erhellen. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt der rekonstruktiven Analysen auf der Herausarbeitung von grundlegenden Deutungen und pädagogischen Praktiken der Akteure in Bildungsinstitutionen, die unter den durch die quantitativen Analysen skizzierten Bedingungen arbeiten.

2.1 Analysen auf Basis des SOEP

Die Analysen basieren auf Daten der seit 1984 erhobenen Längsschnittstudie SOEP. In repräsentativ ausgewählten Haushalten werden einmal pro Jahr alle Haushaltsmitglieder erfasst, alle Personen ab 16 Jahre persönlich befragt. Durch

das breite Spektrum der Befragungsinhalte bieten die Mikrodaten von Einzelpersonen, Haushalten und Familien vielfältige Analysemöglichkeiten (vgl. Wagner et al. 2008).

Für die Analysen werden die seit 2000 zusätzlich erhobenen jugendspezifischen Daten[2] in Verbindung mit Angaben aus den Befragungshaushalten sowie Angaben der Eltern verwendet. Aufgrund des thematischen Fokus werden nur Jugendliche mit Migrationshintergrund betrachtet[3].

Als Indikator dafür, ob der Haushalt in einem ethnisch segregierten Viertel angesiedelt ist, dient die Frage nach der subjektiven Einschätzung, wie viele ausländische Familien im Wohngebiet leben. Drever (2004, 2007) hat auf der Datenbasis des SOEP in Verbindung mit kleinräumigen Daten aufgezeigt, dass die Mehrheit der Personen angibt, in einem Wohngebiet mit vielen Migrant(inn)en zu leben, wenn deren tatsächlicher Anteil über 25% liegt. Deshalb wird die subjektive Einschätzung der Befragten als zuverlässiger und geeigneter Indikator für die ethnische Segregation von Wohnquartieren angesehen. Da die Frage nach ausländischen Familien im Wohngebiet im SOEP nicht jedes Jahr erhoben wird, wurden die Angaben aus den Jahren 2004 und 2009 verwendet – sofern die befragten Jugendlichen (gepoolt, 2001 bis 2010) in der gleichen Wohnung wohnten, also kein Umzug stattgefunden hat.

Insgesamt gingen 637 Jugendliche mit Migrationshintergrund (davon 30.5% mit eigener Migrationserfahrung) in die Analysen ein, von denen 37% in einem Wohngebiet mit vielen ausländischen Familien leben (vgl. Tab. 1).

	Ausländische Familien im Wohngebiet		
	Wenige oder keine	Viele	Gesamt
Direkter Migrationshintergrund	19.6%	10.8%	30.5%
Indirekter Migrationshintergrund	43.3%	26.2%	69.5%
Gesamt	63% (N=401)	37% (N=236)	100% (N=637)

Tabelle 1: Jugendliche nach Migrationshintergrund und Wohngebiet
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

2 Der Jugendfragebogen richtet sich an erstmals zu befragende Jugendliche, die im Erhebungsjahr das Alter von 17 Jahren erreichen. Das Jahr 2000 wurde von den Analysen ausgeschlossen, da relevante Variablen nicht erhoben wurden.

3 Der Migrationshintergrund einer Person wird im SOEP bestimmt anhand: "(1) being an immigrant, (2) having or having had a non-German citizenship, (3) having at least one parent who is either non-German or who was born outside Germany" (Groh-Samberg et al. 2011, 19).

2.2 Fallrekonstruktion zu einer Haupt- und Realschule in einem ethnisch segregierten Stadtteil

Die Studie *Bildungserfolg unter Bedingungen multipler Bildungsrisiken*[4], aus der die hier dargestellten Rekonstruktionen zur schulischen und sozialraumbezogenen Bildungsarbeit stammen, untersucht in kontrastiven Fallporträts Schulentwicklungsprozesse von niedrigqualifizierenden Schulen in urbanen segregierten Räumen, die bei nationalen Schulwettbewerben prämiert wurden. Sie schließt dabei an die international bislang weitgehend programmatisch betriebene Schuleffektivitätsforschung zu Schulen in benachteiligten Quartieren an und vollzieht Prozesse der schulischen Organisationsentwicklung in der von Einzelschulen nach. Die Untersuchung erfolgt in zwei deutschen Großstädten und basiert auf einem ethnografischen Zugang zur schulischen Realität der Einzelschule. Durchgeführt wurden u.a. Interviews und Gruppendiskussionen mit Akteuren aus Schulleitungen, Jahrgangsteams, AG's und Steuergruppen, pädagogischen und weiteren Mitarbeitern der Schulen, Schülergruppen, Eltern sowie Professionellen im sozialen Nahraum der Schule. Für die erste Fallstudie, aus der hier einige Ergebnisse referiert werden, wurde zu insgesamt vier Untersuchungszeitpunkten eine Vielzahl von Interviews und Gruppendiskussionen sowie Audioaufzeichnungen pädagogischer Situationen realisiert. Das Projekt zielt auf die Herausarbeitung handlungsleitender Orientierungen und pädagogischer Praktiken von Akteuren in Schule und Sozialraum im Bezug auf den Umgang mit der Kumulation von Bildungsrisiken. Die vielfältigen Interview- und Diskussionstexte wurden deshalb mit der dokumentarischen Methode interpretiert, die auf die Rekonstruktion von kollektiven habitualisierten Wissensbeständen zielt (vgl. Bohnsack 2003)[5].

3. Ergebnisse

3.1 Sozialstruktur, Sozialraum und Bildung

Studien zur sozialen Segregation in Deutschland haben gezeigt, dass Wohnräume mit hoher Konzentration ethnischer Minderheiten in der Regel auch von sozioökonomischer Deprivation betroffen sind (vgl. zusammenfassend Häußermann & Siebel 1996). Hinweisen darauf, dass Bildung in diesem Zusammenhang einen moderierenden Faktor darstellt (vgl. z.B. Janßen & Schroeter 2007), soll im Folgenden nachgegangen werden, indem Unterschiede zwischen Herkunftsfamilien von Ju-

4 Die Studie wird vom BmBF im Rahmen des Schwerpunktprogramms Empirische Bildungsforschung in der Förderlinie Steuerung im Bildungsystem finanziert. Näheres zum Projekt vgl. http://www.brennpunkt-schule.de

5 Die dokumentarische Methode rekonstruiert mit Bezug auf wissenssoziologische Annahmen handlungsleitende Orientierungen, die den Angehörigen sozialer Milieus aufgrund strukturidentischer Erfahrungen in der Sozialisationsgeschichte gemeinsam sind (vgl. u.a. Bohnsack 2003). Der methodologischen Unterscheidung zwischen kommunikativ-generalisierendem und konjunktiv-erfahrungsgebundenen Wissen wird im Verfahren der dokumentarischen Textinterpretation durch ein mehrschrittiges Interpretationsverfahren Rechnung getragen, bei dem zunächst zwischen Inhalt und Form von Aussagen unterschieden wird und in dem die Typenbildung neben der Systematisierung von beobachteten Phänomenen auch deren soziale Genese zum Thema macht.

gendlichen mit Migrationshintergrund in und außerhalb von Wohnvierteln mit vielen und wenigen ausländischen Familien im Hinblick auf bildungs- und berufsbezogene Merkmale beschrieben werden.

	Ausländische Familien im Wohngebiet		Gesamt
	Wenige oder keine	Viele	
Eltern (höchster)			
Niedriger Bildungsstand	13,6%	23,4%	17,2%
Mittlerer Bildungsstand	50%	51,1%	50,4%
Hoher Bildungsstand	36,4%	25,5%	32,4%
Gesamt	100% (N=398)	100% (N=231)	100% (N=629)

U=38775.5, Z=-3.558, p=0.000

Tabelle 2: Bildungshintergrund der Familie (ISCED-Klassifikation)
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

	Ausländische Familien im Wohngebiet		Gesamt
	Wenige oder keine	Viele	
Vater			
Un- oder angelernter Arbeiter	28.3%	43.9%	33.2%
Höhere Stellung	71.7%	56.1%	66.8%
Gesamt	100% (N=304)	100% (N=139)	100% (N=443)
Mutter			
Un- oder angelernte Arbeiterin	38.0%	59.9%	45.5%
Höhere Stellung	62.0%	40.1%	54.5%
Gesamt	100% (N=269)	100% (N=145)	100% (N=400)

Vater: U=17833.0 Z=-3.231, p=0.001, Mutter: U=14082.5, Z=-4.156, p=0.000

Tabelle 3: Berufliche Stellung der Eltern
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

Tabelle 2 zeigt den familialen Bildungshintergrund (ISCED-Klassifikation[6]) der Eltern der befragten Jugendlichen differenziert nach dem Migrantenanteil im Wohngebiet. Der Anteil der Familien mit einem niedrigen Bildungsstand ist mit 23.4% in Wohngebieten mit vielen ausländischen Familien deutlich höher als in Gebieten

6 Niedriger Bildungsstand entspricht ISCED-Stufen 0-II (=Vorprimarstufe, Primarstufe, Sekundarbildung Unterstufe); mittlerer Bildungsstand entspricht ISCED-Stufen III + IV (= Sekundarbildung Oberstufe, Postsekundäre Bildung); hoher Bildungsstand entspricht ISCED-Stufen V + VI (Tertiäre Bildung Phase 1, Tertiäre Bildung Phase 2); Details siehe OECD (1999).

mit wenigen oder keinen (13.6%). Entsprechend ist der Anteil von Familien mit einem hohen Bildungsstand mit 25.5% in ethnisch segregierten Gebieten erheblich niedriger als in nicht-segregierten (36.4%).

In Übereinstimmung mit den Differenzen im Bildungsstand von Eltern mit Migrationshintergrund bestehen Unterschiede auch hinsichtlich ihrer berufliche Stellung (vgl. Tab. 3). So übernehmen Erwerbstätige in Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil eher unqualifizierte Tätigkeiten als solche in anderen Wohnvierteln. Besonders fällt diese Differenz bei den Müttern ins Gewicht – von ihnen sind knapp 60% nur als un- oder angelernte Arbeiterinnen tätig, während es in anderen Gebieten knapp 22 Prozentpunkte weniger sind.

Auch bezogen auf die Arbeitsmarktbeteiligung werden Unterschiede zwischen ethnisch segregierten und nicht segregierten Wohnvierteln deutlich (vgl. Tab. 4). Die der Mütter ist in beiden Vergleichsgruppen geringer als die der Väter und es bestehen keine signifikanten Gruppenunterschiede. Die Arbeitsmarktbeteiligung der Väter unterscheidet sich dagegen deutlich – so ist der Anteil der nicht erwerbstätigen Väter in segregierten Wohnvierteln mit 30.3% deutlich höher als in nicht segregierten Gebieten (10.3%).

	Ausländische Familien im Wohngebiet		Gesamt
	Wenige oder keine	Viele	
Mutter			
Vollzeit	25.6%	22.8%	24,6%
Teilzeit	32.4%	28.1%	30.8%
Unregelmäßig oder Lehre	8.6%	9.2%	8.8%
Nicht erwerbstätig	33.4%	39.9%	35.8%
Gesamt	100% (N=395)	100% (N=228)	100% (N=623)
Vater			
Vollzeit	86.4%	66.7%	79.1%
Teilzeit	2.1%	1.5%	1.9%
Unregelmäßig oder Lehre	1.2%	1.5%	1.3%
Nicht erwerbstätig	10.3%	30.3%	17.8%
Gesamt	100% (N=339)	100% (N=201)	100% (N=540)

Mutter: U=41767, Z=-1.58, p=0.114, Vater: U=27101, Z=-5.623, p=0.000

Tabelle 4: Arbeitsmarktbeteiligung der Eltern
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

Die Unterschiede in Arbeitsmarktbeteiligung und beruflicher Stellung schlagen sich entsprechend in signifikanten Einkommensunterschieden nieder (vgl. Tab. 5). Bei

durchschnittlich 4,46 Haushaltsmitgliedern verfügen Familien in nicht ethnisch segregierten Vierteln über ein monatliches Haushaltsnettoeinkommen von ca. 3000 €, während es bei Familien in ethnisch segregierten bei 4,5 Haushaltsmitgliedern etwa 450 € weniger sind.

	Ausländische Familien im Wohngebiet		
	Wenige oder keine	Viele	Gesamt
Mittelwert	2997.31	2531.98	2820.15
SD	1525.1	1243.2	1441,14
Median	2700	2300	2500
	(N=379)	(N=233)	(N=612)

U=34208.5, Z=-4.683, p=0.000

Tabelle 5: Monatliches Haushaltsnettoeinkommen (in EUR)
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

Fasst man die Befunde zu ökonomischen und bildungsbezogenen Differenzen zwischen Familien mit Migrationshintergrund in und außerhalb ethnisch segregierter Quartiere zusammen, so zeigt sich fast durchgängig eine sozialstrukturelle Benachteiligung derjenigen, die in Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil leben. Eltern, die ihre Wohnviertel als solche mit vielen ausländischen Bewohnern wahrnehmen, weisen ein geringeres Bildungsniveau, eine schlechtere berufliche Stellung und Beteiligung sowie ein geringeres monatliches Haushaltsaufkommen auf. Mit der wahrgenommenen ethnischen Segregation, so könnte abschließend formuliert werden, geht auch eine kulturelle und ökonomische Marginalisierung einher (vgl. auch Groot & Sager 2010).

Wie wird nun in den Bereichen Bildung und Soziale Arbeit auf diese Benachteiligungen reagiert? Während zur Angebotslage in ethnisch segregierten Quartieren bislang kaum empirische Befunde vorliegen (Kemper & Weishaupt 2011), weisen vermehrt Untersuchungen darauf hin, dass pädagogische Praktiken des Umgangs mit Angehörigen von Minderheiten bzw. aus sozialstrukturell benachteiligten familiären Zusammenhängen durch Stereotype, Vorannahmen und erfahrungsbasiertes Wissen bzw. öffentliche Zuschreibungen beeinflusst werden (vgl. z.B. Diehm & Radtke 1999, Weber 2008).

In einer Untersuchung zu schulischer Bildung in benachteiligten Stadtteilen wurde u.a. eine Fallstudie an einer Einzelschule in einem großstädtischen Quartier realisiert, in dem der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund seit der ersten Ansiedlung vorwiegend türkischstämmiger Gastarbeiter in den 1970er-Jahren und der Aufnahme von Flüchtlingen aus Bürgerkriegsregionen in Südosteuropa und im arabischen Raum in den 1990er-Jahren bis zum Jahr 2009 auf etwa 40% der Gesamtbevölkerung und knapp 70% der unter 18-Jährigen angewachsen ist. Das Quartier ist trotz bereits Ende der 1980er-Jahre einsetzender Gentrifizierungsprozesse bis heute außerdem durch eine starke sozioökonomische Segregation ge-

kennzeichnet. So lag die Arbeitslosenquote im Jahr 2009 bei etwa 15%, bei den unter 25-Jährigen bei etwa 8%. Ein Fünftel der Bewohner(innen) bezog existenzsichernde Leistungen, von den Einwohnern mit Migrationshintergrund etwa ein Drittel, von den unter 15-Jährigen fast 50%.

Rekonstruktionen einer Gruppendiskussion einer dort angesiedelten lokalen Bildungsinitiative deuten darauf hin, dass deren Arbeit vor dem Hintergrund eines defizitären Bildes der lokalen Klientel und der Konzeption pädagogischer Arbeit als interkulturell angelegter Sonderpädagogik grundsätzlich auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gemeinschaft hin orientiert ist. Einige exemplarische Rekonstruktionen sollen dies verdeutlichen. Die vorwiegend aus lokal ansässigen Schulen, Jugendzentren und Trägern der Sozialen Arbeit stammenden Professionellen beschreiben den Grundgedanken der von ihnen getragenen Bildungsinitiative wie folgt:

"Es ist im Prinzip so aus der Stadtteilsicht, es gibt so ein afrikanisches Sprichwort: Es braucht ein ganzen Dorf um Kinder äh großzuziehen. Im Prinzip ist es das, das Quartier im übertragenen Sinne als ein Stadtteil und alle die, ähm die im Bereich Erziehung und Bildung als Institutionen mit Kindern und Familien was zu tun haben, sitzen an einem Tisch und gleichzeitig die weitere Vision … alle die gerne was dazu beitragen möchten, ob nun der Gewerbetreibende oder der Bewohner nebenan." (Gruppendiskussion lokale Bildungsinitiative 2010, Fallstudie I, Zeilen 63-72, gekürzt)

Die Arbeit der Bildungsinitiative zielt nicht nur auf Kinder und Jugendliche, sondern auch auf die Familien. Die lokale Bildungslandschaft des Quartiers wird entworfen einerseits als eine durch öffentliche und institutionalisierte Angebote geprägte und andererseits als eine lebensweltliche über diese hinausgehende. In der Heranziehung des afrikanischen Sprichworts, nach dem Erziehung nicht ausschließlich in der Familie, sondern darüber hinaus im lokalen Umfeld abläuft, dokumentiert sich zweierlei: Es nimmt zum einen Bezug auf die ethnische Vielfalt im Quartier und deutet an, dass diese zum Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen wird, indem für die Arbeit in entsprechenden Institutionen nicht ausschließlich die Normen der sie hervorbringenden Gesellschaft, sondern auch die der Herkunftsregionen der Bewohner herangezogen werden. Zum anderen stellt das Sprichwort, rückt man es in den Kontext der deutschen Gesellschaft, in der Erziehung genuin als Aufgabe der Familie betrachtet wird, die Erziehungsfähigkeit der dort lebenden Familien grundlegend infrage. Ein weiterer Auszug aus der Diskussion der Akteure der Bildungsinitiative führt dies weiter aus:

"Weil Sie müssen sich vorstellen viele unserer Leute … sind deutsche Mittelklasseneltern nicht mehr gewohnt, die sind seit dreißig Jahren [alle lachen] ein und dieselbe Schülerklientel gewohnt. Die sind gewohnt, dass sie das Sagen haben in Elterngesprächen, die sind gewohnt, dass sie das letzte Wort haben und andere Eltern bevormunden können ... ich würde nicht unbedingt alle diese Lehrer auf deutsche Mittelklasseeltern losschicken, weil die sind sehr viel kritischer, die hinterfragen Methodik, die hinterfragen die Angebote, warum dieses und jenes nicht und darauf müssen wir vorbereitet werden … Dass die Arbeit, die wir bisher angeboten haben letztlich auch nen Stück weit wieder auf diese Klientel zugeschnitten ist und ja das, das wird uns vor Herausforderungen stellen, denk ich mal der wir nur gewachsen sind wenn wir das alles irgendwie gut koordinieren." (Gruppendiskussion lokale Bildungsinitiative 2010, Fallstudie I, Zeilen 796-812, gekürzt)

Auch für die Arbeit einer weiterführenden Schule im Quartier soll gelten, dass diese spezifisch auf die Schüler zugeschnitten ist. Die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund erscheinen als bildungsferne Klientel, welche die Schule als Institution und ihre pädagogischen Praktiken als staatliche Macht unhinterfragt akzeptiert. Der Pädagoge beschreibt die Arbeit mit den Familien in Erwartung einer grundsätzlichen Änderung der Schüler- und damit auch Elternschaft im Zusammenhang mit fortgesetzten Gentrifizierungsprozessen und einer integrativen Schulstrukturreform als überholtes Dominanzverhältnis zwischen Lehrer(inne)n einer deutschen Schule einerseits und Lernenden mit Migrationshintergrund und ihren Eltern andererseits. Dieses, so dokumentiert sich in dem abgedruckten Diskursauszug, bezieht sich auf die Kultur des Einwanderungslandes wie auch auf eine Milieudifferenz zwischen den akademisch gebildeten Professionellen und ihrer als bildungsfern konstruierten Zielgruppe. Mit der Darstellung verbunden ist zugleich eine Abwertung der realisierten schulischen Arbeit als unreflektiert und unhinterfragt hinsichtlich Methodik und Angebot.

Diese grundlegenden Orientierungen dokumentieren sich auch bei anderen Akteuren. So nimmt etwa ein Schulleiter auf den Status seiner Schule als niedrig qualifizierende in einer historischen Perspektive Bezug:

"Hier gab es keine Gymnasien, hier wurden auch keine Gesamtschulen gegründet, wie wir es wollten … weiß nicht aus welchen Gründen nicht zugelassen (.) und insoweit fehlte eigentlich für diese Bevölkerung hier immer eine relativ attraktive Schule. … dann war der Wohnraum nicht attraktiv also ahm (.) … für Deutsche (.) das nicht attraktiv (.) also, die, die sich das einigermaßen leisten konnte, die sind weggegangen (.) später kam das gleiche (.) für die ahm ja Bürger nicht-deutscher Herkunft, das die gesagt haben … wir müssen hier nicht bleiben (.) ja, also die Bildungsbewussten sind dann auch raus gegangen (.) und wenn man keine attraktiven Schulen hat im Gebiet, ahm wird das auch für die Wohnbevölkerung, die Kinder haben im Schulalter, unattraktiv, ne?" (Interview Schulleiter der Integrierten Schule Invalidenstraße, 09/2010, Fallstudie I, Zeile 272-284)

Der Schulleiter begründet die besondere Ausrichtung seiner Schule auf Lernende aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund, die er sozusagen als übriggebliebene Bewohnerschaft des Quartiers beschreibt. Die Attraktivität von Schulen ist für ihn eng verbunden mit den Bildungsabschlüssen, die sie offerieren. Zugleich beschreibt er die Verschärfung von Segregationsprozessen an seiner Schule, was bereits in verschiedenen Analysen zu sozialräumlicher und bildungsbezogener Selektion nachgezeichnet wurde (vgl. z.B. Radtke 2007). Auch er wertet seine eigene Schule ab, die offenbar auf "bildungsbewusste" Familien keine Anziehungskraft ausüben kann, sondern als Schule für bildungsferne Lernende mit Migrationshintergrund erscheint.

Bildung im segregierten Quartier erscheint vor dem Hintergrund dieser – freilich nur auf einen Einzelfall bezogenen – Rekonstruktionen als auf Akkulturation gerichtete 'Sonder'pädagogik für eine Klientel, der neben ihrem Status als Einwanderer und damit als kulturell fremd Gedachter gleichzeitig das Attribut der Bildungsferne zugeschrieben wird. Damit wird auf die in den quantitativen Befunden nachgezeichnete Überlagerung der Konzentration ethnischer Minderheiten mit ökonomischer Benachteiligung Bezug genommen. Jedoch weisen die exemplari-

schen Rekonstruktionen darauf hin, dass die von pädagogischen Professionellen entwickelten Orientierungen und Praktiken mit der Fokussierung auf eine spezifisch ausgerichtete kulturelle Bildungsarbeit weniger an den bestehenden strukturellen Benachteiligungen ansetzen als vielmehr an kultureller Differenz.

3.2 Schulische Bildungen

Analog zu den pädagogischen Professionellen erleben Lernende die Segregation von Bildungsinstitutionen als Minderung der Qualität von Schule, als mangelnden Lernerfolg sowie Störungen des Schul- und Unterrichtsklimas:

Bm[7]: Es gibt bessere Schulen zum Beispiel diese deutsche Schulen die sind besser da kann man mehr lernen weil hier gibts (3) die reden türkisch …

Am: Also im Unterricht da wird auch wie er schon gesagt hat verschiedene Sprachen geredet hier (.) und dann also über ein Thema wird viel diskutiert dann ist schon eine Unterrichtsst- eine Unterrichtsstunde oder ein Block zu Ende also da kann man halt nichts viel lernen. (Gruppendiskussion Lernende der Klassenstufen 7 und 8, Integrierte Schule Invalidenstraße, 12/2010, Fallstudie I, 202-221, gekürzt][8])

"Ich war auf einer deutschen Schule zwischen Deutschen (.) als ich auf die Schule gekomm' bin ich war geschockt (.) ich war (.) sehr geschockt (.) also's man kann sich das nich' vorstell'n man kommt in den Unterricht, die Lehrerin sagt was so ::jaa halt's Maul::" (Gruppendiskussion Lernende der Klassenstufe 10, Integrierte Schule Invalidenstraße, 12/2010, Fallstudie I, 279-284)

Vor dem positiven Gegenbild 'deutscher Schulen' üben die Jugendlichen Kritik an der eigenen schulischen Praxis. Diese richtet sich jedoch nicht etwa an das Bildungsangebot der Institution oder die pädagogischen Praktiken der Lehrenden, sondern bezieht sich auf den Peerzusammenhang der Lernenden selbst. Die durch Jugendliche mit Migrationshintergrund dominierte Schülerschaft sei gekennzeichnet einerseits durch geringen Lernerfolg infolge von Verständigungsproblemen im Unterricht und der Verwendung von Herkunftssprachen. Andererseits wird das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als respektlos und durch Devianz geprägt beschrieben. Die Fremdattribuierung als bildungsferne Klientel durch die pädagogischen Professionellen setzt sich also bei den Jugendlichen in negativen Selbstbeschreibungen der Schüler als Bildungshindernis fort.

Ganz ähnlich charakterisieren die Lehrenden der Schule Verhaltens- und Leistungsprobleme ihrer Schüler:

Cm: Also es ist ja nicht nur so also ich möchte auch noch mal äh zu bedenken geben wir ham ja diese Fälle wie Ylan Ali und die (.) die stören und dann ham wir so Fälle wie Jaldjim und Ebru

7 Code zur Identifikation der Diskussionsteilnehmer(innen); gebildet aus Reihenfolge der ersten Wortmeldung in Diskussion und Genderkürzel; Zahlen in Klammern entsprechen der Sekundendauer einer längeren Sprechpause, während (.) für eine kurze Sprechpause steht.

8 Um die diskursive Struktur von Gruppendiskussionen im Text sichtbar zu machen, wird in diesem Beitrag bei interaktiven Zitaten aus Gruppendiskussionen auf die Nutzung von Anführungszeichen verzichtet.

?w: └genau
Fm: └ja
Cm: └die (.) nen anderes Problem haben (.) die kaum nen Wort schreiben können oder @ oder sich im Zahlenraum bis 100 bewegen (.) die aber im Prinzip von der Zuwendung ähnlich gelagert sind (.) die aber im Prinzip völlig hinten runterfallen (.) weil wir soviel Kraft auf diese (.) äh (.) sehr schwierigen Schüler aufwenden müssen.
Aw: Danke Hannes dass du das sagst (4) danke (Teamsitzung Team 7, Integrierte Schule Invalidenstraße, 12/2010, Fallstudie I, 606-617)

Hier kommt vor allem die Überforderung der pädagogischen Professionellen beim Unterricht in sozial und ethnisch stark segregierten Schulklassen zum Ausdruck. Sie entsteht einerseits durch Probleme bei der Herstellung schulischer Ordnung (vgl. dazu Fölker et al. 2013) und andererseits im Umgang mit massiven Wissenslücken der Lernenden. Dabei nehmen die Lehrenden hier eine Hierarchisierung zugunsten der Wissensvermittlung vor, der jedoch eine schulische Praxis entgegensteht, in der Störungen der unterrichtlichen Ordnung mit Prozessen des Lehrens und der fürsorglichen Zuwendung zu Lernenden mit besonderen Leistungsdefiziten um die Aufmerksamkeit der Lehrenden konkurrieren.

Die rekonstruierten Orientierungen nehmen Bezug auf Segregationseffekte in Bildungsinstitutionen, die auf der Basis von Analysen der SOEP-Daten als Differenzen zwischen ethnisch segregierten und nicht segregierten Quartieren in der Verteilung von Lernenden mit Migrationshintergrund auf Schulformen, in ihren Bildungsaspirationen und in der Zusammensetzung von Schulklassen nachzuweisen sind.

	Ausländische Familien im Wohngebiet		
	Wenige oder keine	Viele	Gesamt
Hauptschule	23.9%	34.1%	27.8%
Realschule	31.0%	37.2%	33.3%
Gymnasium, Fachoberschule	35.6%	18.1%	29.0%
Gesamtschule, sonstige	7.9%	8.4%	8.1%
Kein Abschluss	1.6%	2.2%	1.9%
Gesamt	100% (N=368)	100% (N=226)	100% (N=594)

U=34479.0, Z=-3.654, p=0.000

Tabelle 6: Bildungsbeteiligung der Jugendlichen
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

Tabelle 6 zeigt entsprechende signifikante Unterschiede in der Bildungsbeteiligung[9]. Besonders deutlich wird dies am Anteil der Lernenden in bzw. Absolventen von Hauptschulen und Gymnasien. So besuchen in Gebieten mit wenigen ausländ-

9 Aufgrund des Befragungsalters der Jugendlichen von 16/17 Jahren hat ein Teil bereits das allgemeinbildende Schulsystem verlassen. Bereits erreichte Schulabschlüsse werden aus diesem Grund der dem Abschluss entsprechenden Schulform zugeordnet.

dischen Familien 23.9% der Jugendlichen eine Hauptschule und 35.6% ein Gymnasium, während in Wohngebieten mit vielen ausländischen Familien lediglich 18.1% an einem Gymnasium, jedoch 34.1% an einer Hauptschule lernen. Hier deutet sich an, dass es Bildungsinstitutionen in segregierten Stadtteilen nicht gelingt, die Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Herkunftsfamilien und -milieus aufzubrechen.

Dies wird noch deutlicher, wenn man statt der besuchten Schulform bzw. bereits erreichten Abschlüsse die Bildungsaspiration, d. h. die angestrebten Bildungsabschlüsse einbezieht (vgl. Tab. 7). Dabei fällt auf, dass von allen meist höhere Bildungsabschlüsse als das Hauptschulniveau präferiert werden. Jedoch streben deutlich mehr Jugendliche aus Wohngebieten mit wenigen ausländischen Familien die (Fach)Hochschulreife an, während sich die Mehrheit der segregiert lebenden Jugendlichen an einem mittleren Bildungsniveau orientiert. Generell geht die Tendenz dahin, dass der jeweils nächsthöhere Bildungsgang als der aktuell besuchte angestrebt wird (ohne Tabelle) (zum Attitude-Achievement-Paradox vgl. für Migranten in Deutschland u.a. Becker 2010).

	Ausländische Familien im Wohngebiet		
	Wenige oder keine	Viele	Gesamt
Hauptschulabschluss	11.3%	14.9%	12.6%
Realschulabschluss	30.7%	44.3%	35.5%
(Fach)Hochschulreife	58.0%	40.7%	51.9%
Gesamt	100% (N=355)	100% (N=194)	100% (N=549)

U=28615.0, Z=-3.632, p=0.000

Tabelle 7: Bildungsaspiration der Jugendlichen
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

	Ausländische Familien im Wohngebiet		
	Wenige oder keine	Viele	Gesamt
Die Hälfte und mehr	23.2%	41.0%	29.8%
Ein Viertel	20.9%	23.1%	21.7%
Weniger als ein Viertel	55.9%	35.9%	48.5%
Gesamt	100% (N=401)	100% (N=234)	100% (N=635)

U=36030.0, Z=-5.297, p=0.000

Tabelle 8: Anteil der ausländischen Mitschüler in der Schulklasse
Quelle: SOEP v27 (ungewichtete Ergebnisse), eigene Berechnungen

Sozialräumliche Segregationsprozesse setzen sich, das wurde bereits verschiedentlich deutlich, auf der Ebene der Einzelschule fort. Die Dramatik der Überre-

präsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in niedrigeren Bildungswegen zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Schulklasse (vgl. Tab. 8). So lernen mit 41% Jugendliche in segregierten Gebieten deutlich häufiger in Klassen mit der Hälfte und mehr ausländischen Mitschülern[10], wohingegen dies in anderen Quartieren nur für 23% der Fall ist.

Die knappen Ausführungen zur schulischen Praxis in ethnisch segregierten Quartieren machen deutlich, dass sich Probleme der sozialräumlichen Segregation in der Schule und in den individuellen Bildungskarrieren fortsetzen. So konnte auf Zusammenhänge zwischen dem Aufwachsen unter Bedingungen ethnischer und ökonomischer Segregation einerseits und der Teilhabe an schulischer Bildung andererseits hingewiesen und gezeigt werden, dass ethnische Segregation in der Schule in verschärfter Form auftritt und von den Akteuren dort als Bedingungsfaktor von Schulklima und Unterrichtsqualität wahrgenommen wird.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Befunde von quantitativen Analysen auf der Basis des Sozio-ökonomischen Panels und Rekonstruktionen aus einer Fallstudie zu Schulen in benachteiligten verweisen im Bereich des Sozialraums einerseits auf die Überlagerung oder Aufschichtung von ethnischen, bildungsbezogenen und sozio-ökonomischen Merkmalen und darauf, dass Migrant(inn)en in ethnisch segregierten Wohnvierteln unter bildungsbezogenen und ökonomischen Aspekten in besonders hohem Maße benachteiligt sind. Andererseits deutet sich in den exemplarischen Rekonstruktionen an, dass Institutionen der Bildung und Sozialen Arbeit dort ihre Klientel pauschalisierend betrachten und ethnische und kulturelle Differenzen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, wobei die Qualifikation der Bewohner eher in den Hintergrund gerät. Für schulische Bildungsprozesse haben die Analysen gezeigt, dass sich die auf der Ebene des Sozialraums skizzierten Risiken in der Schule fortsetzen und z.T. verschärfen. So lernt knapp die Hälfte der Jugendlichen in ethnisch segregierten Wohnquartieren in stark segregierten Schulklassen. Diese stehen im Zusammenhang mit der Bildungsaspiration und Bildungsbeteiligung der Lernenden. Bei der Deutung der schulischen Praxis durch Lernende und Lehrende haben die Rekonstruktionen gezeigt, dass auch die schulischen Akteure Segregation als benachteiligenden Faktor wahrnehmen – sowohl für das Schulklima wie auch für die Unterrichtsqualität.

Die in diesem Beitrag exemplarisch zusammengeführten Resultate quantitativer und qualitativer Analysen im Bereich der interkulturellen Erziehungswissenschaft weisen auf spezifische Erträge beider Methoden für die bildungsbezogene Forschung zu Benachteiligungen von Zuwanderern und ihren Kindern hin. So liegen die Potenziale quantitativer Studien in der Deskription der Lebensbedingungen sowie des Bildungserfolgs von Minderheiten. Sie verweisen damit auf markrosoziale

10 Die Formulierung ausländische Mitschüler beruht auf der Fragestellung des sozio-ökonomischen Panels und wurde deshalb von den Autorinnen übernommen.

Strukturen des Aufwachsens in der Einwanderungsgesellschaft. Das Potenzial rekonstruktiver Analysen zu bildungsbezogenen Diskursen und pädagogischen Prozessen liegt demgegenüber einerseits in der Identifikation von pädagogischen Praktiken des Umgangs mit Menschen mit Migrationshintergrund in Bildungsinstitutionen sowie andererseits in der Entlarvung stigmatisierender Selbst- und Fremdzuschreibungen, in denen sich Figuren der Ghettoisierung aus dem öffentlichen Diskurs abbilden. Beide Perspektiven sind von beträchtlichem Erklärungswert füreinander und können erst in der systematischen Bezugnahme auf die Ergebnisse der jeweils anderen Forschungstradition das Zustandekommen und dauerhafte Bestehen von bildungsbezogenen Benachteiligungen von Lernenden mit Migrationshintergrund auf den Ebenen der gesellschaftlichen Differenzierung, der Institutionalisierung von Bildungsprozessen sowie der Bildungspraxis erklärbar machen.

Wenngleich aktuell vor dem Hintergrund öffentlicher Diskurse über Ghettoisierung vermehrt zu Schulen in segregierten Quartieren gearbeitet wird (vgl. z.B. Radtke 2007, van Ackeren 2008, Baur & Häußermann 2009, Fölker et al. 2013), besteht noch eine Reihe von Forschungslücken. Dazu gehören bspw. Analysen zu lokalen Disparitäten im Bildungsangebot, Arbeiten über Steuerungsmechanismen zur Herstellung bildungsbezogener Segregation sowie zur Wirkung integrativer Schulformen. Über Bildungsverläufe von Menschen in ethnisch segregierten Vierteln sowie über konkrete Praktiken der Diskriminierung, aber auch Ermöglichung in Schulen mit ethnisch segregierten Schülerschaften ist ebenso wenig bekannt wie über Analogien zwischen öffentlichen Diskursen und Selbstbeschreibungen der Akteure. Für eine integrative Betrachtungsweise wäre es unabdingbar, Akteure und Institutionen im Bildungssystem in ihrem lokalen Kontext mit Bezug zu gesellschaftlichen Entwicklungen zu untersuchen. Dabei bleibt auch die Entwicklung von Erklärungsmodellen für die Benachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund weiterhin relevant.

Methodische Herausforderungen und Perspektiven der quantitativen interkulturellen Bildungsforschung

Volker Mehringer & Leonie Herwartz-Emden

1. Einleitung

Der seit langem bestehenden multikulturellen Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft wird in den letzten zehn Jahren sowohl politisch als auch wissenschaftlich (wieder) große Aufmerksamkeit zuteil. Fragen nach der mangelnden oder gelingenden Integration von Migrantengruppen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher ethnischer Herkunft in verschiedene lebensweltliche Kontexte haben im Wechselspiel von Politik und Sozialwissenschaften wesentlich an Relevanz gewonnen. Gleichzeitig und teils damit zusammenhängend nehmen Diskussionen über die Wettbewerbs- und Zukunftsfähigkeit Deutschlands in einer, in mehrfacher Hinsicht globalisierten Welt, deutlich zu. Eine Folge davon ist die vermehrte Durchführung politisch und wissenschaftlich motivierter, multinationaler Ländervergleiche, die Leistungen und Kompetenzen im Bildungssystem im Fokus haben und von denen ein Beitrag zu einer günstigeren Positionierung Deutschlands in globalen Rangfolgen erwartet wird. Gleichzeitig wird mit Nachdruck der Frage nachgegangen, welchen Beitrag das deutsche Bildungssystem auf nationaler Ebene zur Sozial-Integration von Migrant(inn)en leistet. Am inhaltlichen Schnittpunkt dieser Trends hat sich in den letzten Jahren ein breiter interdisziplinärer Forschungsbereich etabliert, in dem gleichermaßen Erziehungswissenschaftler, Psychologen und Soziologen vertreten sind: die interkulturelle Bildungsforschung.

Sicherlich reichen die Wurzeln der deutschsprachigen interkulturellen Bildungsforschung noch weiter zurück, doch hat der Forschungsbereich gerade in den letzten Jahren eine deutliche Verbreiterung erfahren und dadurch an Aufmerksamkeit und Profil gewonnen, sowohl hinsichtlich der Anzahl an Forschungsarbeiten und Publikationen als auch hinsichtlich der Themenvielfalt. Bei näherer Betrachtung des aktuellen Forschungskorpus' fällt auf, dass trotz der Popularität interkultureller Forschungsfragen nur selten eingehender über die methodische Gestaltung entsprechender Studien diskutiert wird. Insbesondere in der quantitativ ausgerichteten interkulturellen Bildungsforschung entsteht teils sogar der Eindruck, dass Studien so gestaltet werden, als ob es sich bei den untersuchten Personen um eine ethnisch und kulturell homogene Gruppe handeln würde, wodurch vor allem der Validitätsanspruch der Studien gefährdet wird.

Bislang steht in der deutschsprachigen und quantitativ ausgerichteten interkulturellen Bildungsforschung eine systematische und eigenständige Auseinandersetzung mit den methodischen Herausforderungen interkultureller und migrationsbezogener Studien, wie sie beispielsweise in der kulturvergleichenden Psychologie spätestens seit den 70er-Jahren und bis heute stattfindet, noch weitgehend aus. In den folgenden Ausführungen soll daher der Versuch unternommen werden, zentrale methodische Herausforderungen der quantitativen interkulturellen Bildungsforschung zu markieren und vorzustellen. Ausgangspunkt dafür sind Überlegungen und Ansätze in der kulturvergleichenden Psychologie, die, soweit möglich, auf die interkulturelle Bildungsforschung übertragen, angepasst und, wo nötig, durch weitere Überlegungen ergänzt werden sollen. Des Weiteren soll auch eine Reihe derzeit diskutierter Perspektiven aufgezeigt werden, wie mit den methodischen Herausforderungen umgegangen werden kann. Dazu zählen der Einsatz von Strukturgleichungsmodellen und Mehrebenenanalysen und die Anwendung probabilistischer Testtheorie.

2. Methodische Herausforderungen

Das quantitative Forschungsparadigma weist eine Reihe von Haupt- und Nebengütekriterien auf, anhand derer die Durchführungsqualität einer Studie bzw. die Güte des dort eingesetzten Instrumentes und die Aussagekraft der damit erlangten Daten beurteilt werden können (vgl. Bortz & Döring 2006). Unter diesen Kriterien kommt vor allem der Validität und damit der Frage, wie (inhaltlich) das gemessen werden kann, was gemessen werden soll, zentrale Bedeutung zu. In interkulturellen Studien ist die Erfüllung des Validitätskriteriums in der Regel zusätzlich erschwert. Hier muss nicht nur sichergestellt werden, dass innerhalb *eines* kulturellen oder ethnischen Kontextes eine valide Erfassung eines Merkmals oder eines Konstruktes erfolgt, sondern es muss gewährleistet sein, dass die Erfassung über *mehrere* kulturelle Kontexte hinweg, also kulturübergreifend, valide erfolgt.

Auf der Grundlage verschiedener Begrifflichkeiten und Konzepte wird in der kulturvergleichenden Psychologie bereits seit mehreren Jahrzehnten über eben diese zentrale methodische Herausforderung intensiv diskutiert. Aus diesen methodologischen Diskussionen ist eine Reihe verschiedener Ansätze und Taxonomien hervorgegangen, anhand derer Schwierigkeiten und Problemstellungen bei der Herstellung interkultureller Validität systematisiert und kategorisiert werden können. Diese sind fast ohne Einschränkungen auch auf die interkulturelle Bildungsforschung, die dort durchgeführten Studien und eingesetzten Instrumente übertragbar und können einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung deren interkultureller Validität leisten.

2.1 Äquivalenz und kultureller Bias

Die beiden am häufigsten verwendeten und diskutierten Konzepte sind das der Äquivalenz und das des kulturellen Bias (Van De Vijver & Leung 2011). Unter letz-

terem Begriff werden in der interkulturellen Forschung Verzerrungseffekte zusammengefasst, die aufgrund von kulturellen Unterschieden entstehen, die allerdings nicht mit dem zu erfassenden Merkmal oder Konstrukt zusammenhängen, sondern mit der Art und Weise, wie dieses erfasst wird. Derartige kulturelle Verzerrungen können in jedem Arbeitsschritt des Forschungsprozesses auftreten, angefangen bei der Konzeptualisierung des Konstruktes über dessen Operationalisierung bis hin zur Anwendung des Instrumentes. Gelingt es, dass keiner dieser kulturbedingten Verzerrungseffekte im gesamten Forschungsprozess auftritt, so liegt eine äquivalente Messung vor. Das bedeutet, die erfassten Daten sind, obwohl sie in unterschiedlichen kulturellen Kontexten erhoben wurden, gleichwertig und damit untereinander vergleichbar. Diese Form der kulturübergreifenden Vergleichbarkeit wird als Äquivalenz bezeichnet (vgl. ebd.). In der kulturvergleichenden Forschung werden verschiedene Formen der Äquivalenz unterschieden, je nachdem, welcher Teilschritt des Forschungsprozesses frei von kulturellen Verzerrungen ist (vgl. Johnson 1998).

Wie deutlich wird, können beide Konzepte, Äquivalenz und kultureller Bias, logisch miteinander verknüpft werden. Beide können inhaltlich in ein komplementäres Verhältnis zueinander gestellt werden. Dementsprechend wäre dann von Äquivalenz zu sprechen, wenn kein kultureller Bias vorliegt und umgekehrt von Non-Äquivalenz, wenn eine kulturbedingte Verzerrung auftritt. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Konzepte besteht darin, dass sie sich nicht ausschließlich auf die alleinige Beschaffenheit eines (Test-)Instrumentes beziehen, sondern auf die Anwendungscharakteristik dieses Instruments in einer konkreten interkulturellen Untersuchung (vgl. Van de Vijver & Tanzer 2004). So kann ein Instrument beispielsweise beim Vergleich von deutschen und österreichischen Personen keinen kulturell bedingten Bias aufweisen, während beim Vergleich von deutschen und niederländischen Personen entsprechende Verzerrungen auftreten (vgl. ebd.). Eine Beurteilung der Äquivalenz bzw. der kulturellen Verzerrungsfreiheit eines Instrumentes und der damit erhobenen Daten kann daher nur unter Berücksichtigung des spezifischen interkulturellen Forschungskontexts erfolgen.

Wie bereits erwähnt, lassen sich mit Blick auf den gesamten Forschungsprozess verschiedene Äquivalenz- und damit korrespondierende Biasformen unterscheiden. In Anlehnung an Johnson (1998) geben Rippl und Seipel (2008) einen Überblick über verschiedene Äquivalenzbegriffe, auf die sie in methodologischen Debatten der letzten Jahrzehnte gestoßen sind. Zu diesen zählen unter anderem die externe und interne Äquivalenz nach Van Deth (1998), die funktionale, konzeptuelle und metrische Äquivalenz nach Berry (1980) oder die interpretationale, strukturelle und messbezogene Äquivalenz nach Zucha (2005). Alle diese Begriffe und Klassifikationen haben gemein, dass sie in eine grundlegende Unterteilung von zwei zentralen Äquivalenzbegriffen, einem strukturellen Äquivalenzbegriff und einem auf die Messung bezogenen Äquivalenzbegriff, überführt werden können (vgl. Byrne et al. 2009). Die strukturelle Äquivalenz beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Bedeutung und dimensionale Struktur eines Konstrukts über verschiedene kulturelle Gruppen hinweg identisch ist (vgl. ebd.). Die auf die Messung des

Konstrukts bezogene Äquivalenz setzt sich hingegen mit der Frage auseinander, inwieweit die Anwendung, die Iteminhalte und die psychometrischen Eigenschaften eines Instruments in mehreren kulturellen Gruppen miteinander vergleichbar sind (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur Zweiteilung der Äquivalenz werden die verschiedenen kulturellen Verzerrungseffekte in der Regel nach einer Kategorisierung von Van de Vijver und Poortinga (1997) in drei Formen unterteilt: erstens einen Konstrukt-Bias, zweitens einen Methoden-Bias und drittens einen Item-Bias.

2.2 Konstrukt-Bias

Im Fall eines Konstrukt-Bias weist das gemessene Konstrukt in den betrachteten kulturellen Gruppen einen, zumindest in Teilen, abweichenden Bedeutungsgehalt auf (vgl. Van de Vijver 2011b). Gründe hierfür können sein, dass die als Konstruktindikatoren verwendeten Verhaltensweisen in ihrer Bedeutung und in ihrer Repräsentativität für die Gruppen variieren oder wichtige Indikatoren für einzelne Gruppen nicht mit in die Konstruktdefinition aufgenommen wurden (vgl. Byrne et al. 2009). Die großen internationalen Schulleistungsstudien der IEA (vgl. Bos et al. 2008, Bos et al. 2007, Klieme et al. 2010), die die deutschsprachige interkulturelle Bildungsforschung in den letzten beiden Jahrzehnten maßgeblich geprägt haben, waren beispielsweise mit der Herausforderung konfrontiert, strukturell äquivalente Tests zur Erfassung verschiedener schulischer Kompetenzen zu entwickeln. Dafür muss den Tests eine Kompetenzdefinition zugrunde gelegt werden, die für alle verglichenen Länder und Kulturräume die gleiche Gültigkeit besitzt. Das bedeutet, alle festgelegten inhaltlichen Kompetenzdimensionen und -aspekte müssen für alle in der Studie berücksichtigten kulturellen Herkünfte über die gleiche Relevanz und Repräsentativität verfügen. Dies gestaltet sich umso schwieriger, je näher sich die schulischen Kompetenztests an den länderspezifischen Lehrplänen bewegen, die teils deutlich abweichende Relevanzstrukturen aufweisen. Auch die zu testende Kompetenzdomäne kann mehr oder weniger anfällig für das Auftreten eines kulturellen Bias sein. Während für die mathematische Kompetenz sicherlich leichter ein kulturübergreifend gültiger Kernkompetenzbereich definiert werden kann, ist diese Aufgabe bei der Lese- und vor allem bei der Rechtschreibkompetenz wesentlich komplexer. Im Rahmen von PIRLS wurde bezüglich der Lesekompetenz das Problem in der Art angegangen, dass mithilfe des Literacy Konzeptes kein linguistisch orientierter, sondern ein auf die pragmatische Bewältigung von alltäglichen Lesesituationen ausgerichteter Kompetenzbegriff verwandt wurde (vgl. Bos et al. 2007).

2.3 Methoden-Bias

Die zweite Bias-Form, der Methoden-Bias, ist ein Oberbegriff, unter dem mehrere Verzerrungsarten subsumiert werden, die aus der methodischen Umsetzung der Untersuchung und dabei insbesondere aus der methodischen Gestaltung des ein-

gesetzten Instrumentes resultieren (vgl. Van De Vijver & Leung 1997). Dazu zählt zum Beispiel der Stichproben-Bias. In interkulturellen Untersuchungen stellt die Stichprobenziehung eine besondere Herausforderung dar (vgl. Boehnke et al. 2011, Häder & Gabler 2003). Oft ist es nur schwer oder nicht möglich, die Zusammensetzung der erfassten und miteinander zu vergleichenden kulturellen Gruppen in der Stichprobenziehung so zu gestalten, dass die Gruppen außer in den zu untersuchenden Merkmalen identisch oder ähnlich zusammengesetzt sind. Um dies zu erreichen, sind zum einen genaue und umfassende Kenntnisse der Grundgesamtheit erforderlich, über die Forscher oft nicht verfügen. Zum anderen sind dafür teils kulturübergreifende Maßstäbe und Klassifizierungssysteme notwendig, die eine übereinstimmende Zusammensetzung mehrerer kultureller Stichprobengruppen überhaupt erst ermöglichen, wie beispielsweise die in den 70er-Jahren eingeführte und seitdem kontinuierlich weiterentwickelte ISCED-Klassifizierung (vgl. UNESCO 2006, 2011). Anhand dieser kann eine internationale Klassifizierung schulischer Bildung vorgenommen werden. Für die interkulturelle Bildungsforschung wurde in vergleichenden Schulleistungsstudien die (Weiter-)Entwicklung derartiger Klassifizierungssysteme deutlich vorangetrieben (vgl. Ehmke & Siegle 2010). Dennoch mangelt es nach wie vor in wichtigen Merkmalsbereichen an geeigneten, interkulturellen Vergleichsmaßstäben. Doch auch wenn es gelingt, übereinstimmende Stichproben aus verschiedenen kulturellen Kontexten zu ziehen, können noch Probleme auftreten. Gerade was die demografische Zusammensetzung anbelangt, trägt das Ziehen von übereinstimmenden kulturellen Stichprobengruppen zwar zur Erhöhung der internen Validität bei, da zentrale Störgrößen so besser kontrolliert werden können (vgl. Leung & Van de Vijver 2008), die externe Validität hingegen kann darunter leiden. Die demografisch ähnlich strukturierten Gruppen können aufgrund der auf Äquivalenz ausgerichteten Zusammensetzung an Repräsentativität einbüßen, wodurch die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit eingeschränkt wird.

Eine weitere Verzerrungsart, die dem Sammelbegriff Methoden-Bias untergeordnet wird, ist der sog. Instrumenten-Bias. Das Format und die Struktur eines Instrumentes können, weitgehend unabhängig von dessen inhaltlicher Ausrichtung, zu kulturell konfundiertem Antwortverhalten bei den untersuchten Personen führen. Mehrere Studien haben in den letzten Jahrzehnten gezeigt, dass sog. Response-Sets, häufig auftretende, personenübergreifende Antwortmuster, die vor allem durch das Format eines Instrumentes verursacht werden, in ihrer Ausprägung kulturell variieren können (vgl. Bortz & Döring 2006). Johnson, Shavitt und Holbrook (2011) geben einen Forschungsüberblick über Studien, die belegen, dass soziale Erwünschtheit und damit auch sozial erwünschtes Antwortverhalten kulturelle Varianten aufweisen kann. Auch die Akquieszenz, die Ja-Sage-Tendenz, und die Tendenz, bei Schätzskalen extreme Werte anzukreuzen, können in Abhängigkeit von kulturellen Faktoren unterschiedlich ausgeprägt sein (vgl. ebd., Aschauer 2009, Hui & Triandis 1989). Weitere Gründe für das Auftreten eines Instrumenten-Bias können eine kulturell differierende Vertrautheit mit bestimmtem Stimulusmaterial oder mit bestimmten Antwortprozeduren in psychometrischen Tests sein (vgl. Van de Vijver & Tanzer 2004).

Neben der formalen Gestaltung eines Instruments können auch dessen Anwendung bzw. die Bedingungen, unter denen sie erfolgt, zu kulturbedingten Verzerrungseffekten führen. Diese Effekte werden unter dem Begriff Anwendungs-Bias zusammengefasst. Van de Vijver und Leung (2011) unterscheiden verschiedene technische, physische und soziale Faktoren, die einen Anwendungs-Bias hervorrufen können. Mit Blick auf die technische Umsetzung der Datenerfassung ist beispielsweise vorstellbar, dass die Vertrautheit mit bestimmten Erfassungsarten wie dem Einsatz von Videokameras oder Aufnahmegeräten kulturell variiert und sich somit auf das Verhalten der untersuchten Personen auswirkt (vgl. Van de Vijver & Tanzer 2004). Auch die sozialen Bedingungen, unter denen eine Erhebung stattfindet, wie die Gruppengröße bei einer Gruppentestung, die Nationalität des Testleiters oder die Kommunikation zwischen Testleiter und Untersuchungsteilnehmer(inne)n, können sich bei diesbezüglichen kulturellen Diskrepanzen nachteilig auf die Datenerfassung auswirken (vgl. Van de Vijver & Leung 2011). Für die interkulturelle Bildungsforschung ist insbesondere die Gruppengröße relevant, da viele Untersuchungen im Klassenverband stattfinden und dieser je nach betrachtetem kulturellem Kontext in seiner Größe variieren kann.

Das Auftreten eines Methoden-Bias, gleich welcher der geschilderten Arten, wirkt sich vor allem nachteilig auf die messungsbezogene Äquivalenz aus. Nicht alle Mess- und Erhebungsformen sind allerdings gleichermaßen von den verschiedenen Arten des Methoden-Bias betroffen. So ist beispielsweise ein Instrument-Bias häufiger bei psychometrischen Tests und Fragebögen anzutreffen als bei Interviews und Beobachtungen (vgl. Van de Vijver & Tanzer 2004).

2.4 Item-Bias

Ein Item-Bias liegt vor, wenn Personen bei einem Item aufgrund kultureller Differenzen nicht den gleichen Wert aufweisen, obwohl das damit abgefragte Konstrukt bei den Personen gleich ausgeprägt ist (vgl. Van de Vijver & Leung 2011). D.h. auch wenn beispielsweise zwei Schüler(innen) über eine vergleichbare Lesekompetenz verfügen, erzielen sie aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Herkunft bei einem Testitem nicht das gleiche Ergebnis.

Wie hier deutlich wird, bezieht sich dieser Bias im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Formen ausschließlich auf die Item-Ebene und ist daher für jedes Item einzeln zu überprüfen. Ursachen für das Auftreten eines Item-Bias sind in der Regel die mangelhafte Übersetzung von Items, Mehrdeutigkeiten im Ausgangsitem, geringe Relevanz des Iteminhalts in bestimmten Kulturen oder der Einfluss einer oder mehrerer kultursensibler Störgrößen (vgl. ebd.). Gerade mit der Frage, wie ein Instrument und die darin enthaltenen Items so in eine andere Sprache übersetzt werden können, dass keine kulturellen Verzerrungseffekte auftreten, beschäftigen sich in der kulturvergleichenden Psychologie viele Veröffentlichungen, die nützliche Richtlinien, Vorgehensweisen und Ratschläge zum Umgang mit dieser Herausforderung beinhalten. Hambleton und Zenisky (2011) haben beispielsweise einen

Beurteilungsbogen veröffentlicht, mit dessen Hilfe die Übersetzung der Items und die kulturelle Adaption des Tests überprüft werden können.

2.5 Migrant(inn)en als methodische Herausforderung

Die interkulturelle Bildungsforschung beschäftigt sich nicht allein mit länderübergreifenden Vergleichsstudien, viele Studien verfolgen auch zusätzlich oder ausschließlich migrationsbezogene Fragen. Bei der Untersuchung von Personen mit Migrationshintergrund sind Forscher(innen) in Bezug auf die dargestellten methodischen Herausforderungen mit weiteren wichtigen und bedenkenswerten Aspekten konfrontiert. Um beispielsweise einen Stichproben-Bias bei Migrantenstichproben vermeiden zu können, bedarf es genauer Kenntnisse der entsprechenden Grundgesamtheit. Diese sind für den deutschsprachigen Raum, vor allem aufgrund der mangelnden Erfassung von Migrant(inn)en in amtlichen Statistiken, jedoch oft nicht verfügbar (vgl. Herwartz-Emden & Mehringer 2011). Eine weitere Schwierigkeit betrifft die bereits thematisierte Übersetzung von Instrumenten. Sie stößt bei sehr breit angelegten Migrantenstichproben schnell an Grenzen. In Anbetracht der Vielzahl an Herkunftssprachen, die teilweise in Stichproben vertreten sind, und in Anbetracht des damit verbundenen Aufwands ist eine Übersetzung oft nicht zu leisten. In einigen migrationsbezogenen Studien wird aus pragmatischen Gründen daher vollständig auf Übersetzungen verzichtet und es werden nur einsprachige Instrumente eingesetzt.

Die Untersuchung von Migrant(inn)en bringt auch völlig neue methodische Herausforderungen mit sich. Zu diesen zählen vor allem die grundsätzlichen Überlegungen, welcher bzw. welchen kulturellen oder nationalen Herkunftsgruppe(n) Migrant(inn)en zuzuordnen sind und ob die an diese Gruppe(n) angepassten Instrumente auch für die Anwendung bei Migrant(inn)en geeignet sind (vgl. Van de Vijver & Phalet 2004). Eine Schlüsselrolle kommt dabei der individuellen Akkulturation der Migrant(inn)en zu. Nur wenn feststeht, dass Migrant(inn)en beispielsweise eine ausreichende sprachliche Akkulturation in der Sprache des Aufnahmelandes aufweisen, kann ein in dieser Sprache verfasstes Instrument bei ihnen eingesetzt werden, ohne die Güte und insbesondere die Validität des Instrumentes und der damit durchgeführten Untersuchung zu gefährden. Je nach zu erfassendem Konstrukt kommt es teilweise nicht nur auf die sprachliche, sondern auch auf weitere Akkulturationen wie beispielsweise die kulturelle oder strukturelle an. Liegt keine ausreichende Akkulturation bezüglich des Aufnahmelandes vor, so kann eventuell auf Instrumente zurückgegriffen werden, die an das Herkunftsland der Migrant(inn)en adaptiert sind. Auch in diesem Fall ist allerdings zu überprüfen, ob die Person eine ausreichende Enkulturation im Herkunftsland oder in der ethnischen Herkunftsgruppe im Aufnahmeland erfahren hat. Für interkulturelle Studien, die sich mit migrationsbezogenen Fragen auseinandersetzen, ist es demnach von zentraler Bedeutung, Enkulturation und Akkulturation mit im Blick zu haben. Van de Vijver und Phalet (2004) schlagen daher vor, sorgfältig ausgewählte Akkulturationsmaße in das Forschungsdesign einzubeziehen. Diese können anschließend beispielsweise dazu genutzt werden, um Cut-off-Kriterien zu bestimmen, ab denen ein Instru-

ment nicht oder nicht mehr in gleicher Weise auf Personen mit wie auf Personen ohne Migrationshintergrund angewendet werden darf (vgl. ebd.).

3. Methodische Perspektiven

Aus den methodologischen Debatten in der kulturvergleichenden Psychologie ist eine Vielzahl an Verfahrensweisen, Konzepten und Ansätzen hervorgegangen, wie mit den dargestellten kulturellen Biasformen umgegangen und Äquivalenz hergestellt werden kann (vgl. Hambleton 2004). In den letzten zehn Jahren wurden verstärkt drei unterschiedliche Ansätze diskutiert, die eng mit folgenden methodischen und statistischen Innovationen und Trends in der sozialwissenschaftlichen Forschung zusammenhängen: der Strukturgleichungsmodellierung, der Mehrebenenanalyse und der probabilistischen Testtheorie. Alle drei haben auch in der interkulturellen Bildungsforschung in den letzten Jahren zunehmend Verwendung gefunden bzw. gehören in bestimmten Bereichen bereits zu den Standardverfahren. Jedoch wurden sie nur selten zu dem Zweck eingesetzt, die interkulturelle Validität der Studien zu erhöhen. Aus diesem Grund sollen im Folgenden entsprechende Verwendungsweisen dieser drei Verfahren als methodische Perspektiven für die interkulturelle Bildungsforschung kurz vorgestellt werden.

3.1 Strukturgleichungsmodellierung

Strukturgleichungsmodellierung ist ein Sammelbegriff, unter dem mehrere statistische Techniken wie die Pfadanalyse und die konfirmatorische Faktorenanalyse zusammengefasst werden können (vgl. Byrne 2001). Letztere ermöglicht es, komplexe Faktorenstrukturen auf ihre Gültigkeit über mehrere Gruppen hinweg zu überprüfen. Für interkulturelle Studien kann eine konfirmatorische Faktorenanalyse demnach dazu genutzt werden, detailliert und informativ die Äquivalenz eines Instrumentes für mehrere kulturelle Gruppen zu testen, also zu überprüfen, ob ein Instrument bei allen untersuchten kulturellen Gruppen zu verzerrungsfreien und damit untereinander vergleichbaren Ergebnissen führt. Geprüft werden kann sowohl die strukturelle als auch die messungsbezogene Äquivalenz. Eine schrittweise, anschauliche Anleitung, wie eine entsprechende Äquivalenztestung mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse vorgenommen werden kann, wurde von Byrne (2008, 2009) vorgelegt. Am Beispiel eines Selbstkonzept-Fragebogens, der in einer australischen und in einer nigerianischen Jugendlichenstichprobe eingesetzt wurde, zeigt sie, welche Arbeitsschritte nötig sind, um die strukturelle und messungsbezogene Äquivalenz des Instrumentes zu testen (vgl. ebd.).

3.2 Mehrebenenanalyse

Die Mehrebenenanalyse hat in der Bildungsforschung nicht zuletzt durch die großen Schulleistungsstudien eine starke Verbreitung erfahren. Sie wird eingesetzt, um die hierarchische Strukturierung von Daten statistisch zu berücksichtigen und

Analysen auf den jeweiligen hierarchischen Ebenen durchführen zu können. Am häufigsten wird sie in der Bildungsforschung genutzt, um Schüler-, Klassen- und Schulebenen zu differenzieren und die auf ihnen ablaufenden Prozesse angemessen analysieren zu können. Wie die Schüler hier in Klassen und in Schulen geschachtelt sind, sind in interkulturellen Studien Personen in Kulturgruppen geschachtelt. Um diese kulturbezogene hierarchische Struktur in den Daten zu berücksichtigen, können Mehrebenenmodelle berechnet werden. Ihr wesentlicher Vorzug besteht darin, dass sowohl separate Analysen auf der Individualebene und auf der kulturellen Ebene unter Kontrolle der jeweils anderen Ebene durchgeführt werden können, als auch komplexe Analysen, die gleichzeitig Variablen bzw. Prozesse der Kultur- und der Individualebene einbeziehen. Van de Vijver et al. (2008) geben einen hilfreichen Überblick über verschiedene Anwendungsmöglichkeiten von Mehrebenenanalysen in interkulturellen Studien. Ein wesentlicher Nachteil dieses Verfahrens besteht allerdings in seinen hohen Anforderungen. Um eine Mehrebenenanalyse angemessen durchführen zu können, bedarf es auf Kulturebene mindestens 30 kultureller Gruppen (vgl. Maas & Hox 2004). Dies ist eine Voraussetzung, die nur in wenigen Studien der interkulturellen Bildungsforschung erfüllt sein dürfte.

3.3 Probabilistische Testtheorie

Der dritte Ansatz ist der Einsatz probabilistischer Testtheorie in interkulturellen Studien. Sie ist als Alternative zur klassischen Testtheorie, die nach wie vor in der quantitativ ausgerichteten interkulturellen Bildungsforschung dominiert, anzusehen. Gegenüber der klassischen Testtheorie weist sie eine Reihe von Vorteilen auf (vgl. Hambleton & Swaminathan 2010). Byrne et al. (2009) heben drei Vorteile hervor, die sie besonders für den Einsatz in interkulturellen Studien interessant machen. Erstens sind die Itemparameter unabhängig von der untersuchten Stichprobe, deren Zusammensetzung und deren Testergebnissen (vgl. ebd.). Dadurch ergeben sich mehr Freiheiten bei der Ziehung von Stichproben und damit geringere Wahrscheinlichkeiten für das Auftreten eines Methoden-Bias. Zudem ergeben sich auch mehr Freiheiten bei der Itemauswahl. Ein Test muss beispielsweise nicht für jede untersuchte Kulturgruppe zwingend aus den gleichen Items bestehen, sondern die Itemauswahl kann in gewissem Umfang kulturelle Relevanzstrukturen berücksichtigen und dennoch zu äquivalenten Daten führen. Zweitens kann, ähnlich wie mit Strukturgleichungsmodellen, überprüft werden, wie gut die Daten aus verschiedenen Kulturgruppen auf eine vorgegebene hypothetische Faktorenstruktur passen (vgl. ebd.). Daraus lässt sich ableiten, ob die Daten über die verglichenen Gruppen hinweg äquivalent sind. Drittens bietet die probabilistische Testtheorie einen statistischen Rahmen, in dem Einzelitems sehr gut auf das Vorliegen eines Item-Bias, sei es aufgrund einer mangelnden Übersetzung oder aufgrund des Einflusses von Störvariablen, untersucht werden können (vgl. ebd). Wie bereits bei den Mehrebenenanalysen tritt allerdings auch hier die Schwierigkeit auf, dass zumindest bei der Testkonstruktion sehr hohe Stichprobenanforderungen erfüllt werden müssen (vgl. Van de Vijver & Leung 1997). Aus diesem Grund ist ihr Einsatz

in der interkulturellen Bildungsforschung bislang weitgehend auf die großen Schulleistungsstudien mit entsprechend großen Stichprobenzahlen beschränkt. Gerade die für die Gewährleistung der Äquivalenz entscheidende Stichprobenunabhängigkeit der Itemparameter wird in diesen Studien jedoch meist nur unzureichend überprüft bzw. sichergestellt (vgl. Langeheine 2012).

4. Ausblick

Es besteht bereits ein breiter Korpus an Erkenntnissen, Ansätzen und Verfahrensweisen, die zum einen aufzeigen, mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten interkulturelle Studien konfrontiert sind, und zum anderen, wie mit diesen angemessen umzugehen ist. In der quantitativ ausgerichteten interkulturellen Bildungsforschung ist dieser breite Korpus bislang nur ungenügend rezipiert worden. Ein wichtiges Ziel muss daher darin bestehen, diese Erkenntnisse aufzugreifen und nutzbar zu machen, indem bereits bestehende Ansätze, Konzepte und Vorgehensweisen hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit in der Bildungsforschung diskutiert und für deren Zwecke weiterentwickelt werden. Ein noch wichtigeres Ziel ist allerdings, den Forscher(inne)n, die in der interkulturellen Bildungsforschung tätig sind, diese Erkenntnisse und die Handlungs- und Methodenkompetenz zu vermitteln, damit diese sie zielgerichtet in ihre Studien einbringen können.

Van de Vijver und Leung (2000) unterscheiden für die kulturvergleichende Psychologie zwei Typen von Forscher(inne)n: sog. *natives*, Einheimische in der kulturvergleichenden Forschung, die sich vorwiegend mit kulturbezogenen Themen auseinandersetzen, und *sojourners*, Gäste in der kulturvergleichenden Forschung, die sich mit anderen Themen beschäftigen, diese aber um einen kulturvergleichenden und/oder migrationsbezogenen Blickwinkel erweitern wollen. Auch in der interkulturellen Bildungsforschung finden sich diese Forschertypen wieder und während die natives meist bereits über einen fundierten methodischen Kenntnisstand verfügen, sind es vor allem die sojourners, die für die methodischen Herausforderungen und Schwierigkeiten meist nicht gewappnet sind und ihnen infolgedessen nur wenig Beachtung schenken. In der interkulturellen Bildungsforschung zeigt sich derzeit als Folge dieser Problematik auch eine neue Selbstverständlichkeit von kulturalisierenden Annahmen über Gruppen anderer kultureller Herkünfte, wie sie seit der Diskussion um die sog. Ausländerpädagogik ausgeräumt schienen. Gerade für die Gruppe der sojourners wäre es daher wichtig, sich in der akademischen Weiterbildung verstärkt mit den methodischen Herausforderungen und Schwierigkeiten interkultureller Studien zu beschäftigen, sei es in Workshops, Trainings oder durch professionelle methodische Beratung. In Anbetracht der Zunahme interkultureller Fragestellungen in der empirischen Bildungsforschung wäre es allerdings auch angebracht und für beide Gruppen von Vorteil, wenn dieser Themenkomplex in den Curricula der akademischen Ausbildung zunehmend und zielgerichtet Berücksichtigung fände.

Quantifizierung qualitativer Daten

Wilhelm Kempf

1. Der immanent qualitative Charakter psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Daten

Abgesehen von physikalischen Messungen wie z.B. Reaktionszeitmessungen oder EEG-Aufzeichnungen haben es Psychologie und Pädagogik fast ausschließlich mit qualitativen Daten zu tun. In der klinischen Psychologie beobachtet man das Auftreten von Krankheitssymptomen, in der Leistungsdiagnostik untersucht man, ob die Versuchspersonen (Vpn) bestimmte Testaufgaben lösen können, und mit der Fragebogenmethode wird erfasst, für welche aus einer Reihe von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sich die Vpn entscheiden. Bei offenen Interviews, die textinterpretativ oder inhaltsanalytisch ausgewertet werden, springt der qualitative Charakter der Daten noch deutlicher ins Auge. Auch hier gewinnt man die Daten aber letztlich dadurch, dass man Fragen an den Text richtet und die Antworten, welche man aus dem Text herausliest, anschließend kategorisiert.

In all diesen Fällen liegen also zunächst qualitative Beobachtungen vor, deren statistische Weiterverarbeitung es erforderlich macht, dass sie in numerische Variablen übersetzt werden. Ein erster Schritt in diese Richtung besteht darin, die Antwortkategorien mit Zahlen zu benennen.

So ordnet man z.B. dem Auftreten eines Symptoms die Zahl Eins und seinem Ausbleiben die Zahl Null zu. Ob ein Symptom (i) bei einer Vp (v) auftritt, wird dann durch den Zahlenwert

$$x_{vi} = \begin{cases} 1 \text{ wenn das Symptom auftritt} \\ 0 \text{ wenn nicht} \end{cases}$$

beschrieben. In ähnlicher Weise ordnet man der Antwort einer Vp auf eine Testaufgabe (i) den Zahlenwert $x_{vi} = 1$ zu, wenn die Antwort richtig war, und $x_{vi} = 0$, wenn nicht.

Mitunter klassifiziert man die Antworten nicht nur als richtig oder falsch, sondern protokolliert ganz genau, *welche* Antwort die Vp gegeben hat. Auch dabei kann man die verschiedenen Antwortmöglichkeiten wieder mit Zahlen benennen. So kann man z.B. bei Balkenwaagenaufgaben, wie sie bereits Inhelder & Piaget

(1958) verwendet haben, um die Stufenentwicklung der Intelligenz zu untersuchen (vgl. Abb. 1), unterscheiden, ob die Vp meint, dass die Waage in Balance bleibt ($x_{vi} = 0$), dass sich die Seite mit dem größeren Gewicht nach unten neigt ($x_{vi} = 1$) oder die Seite mit der größeren Distanz ($x_{vi} = 2$).

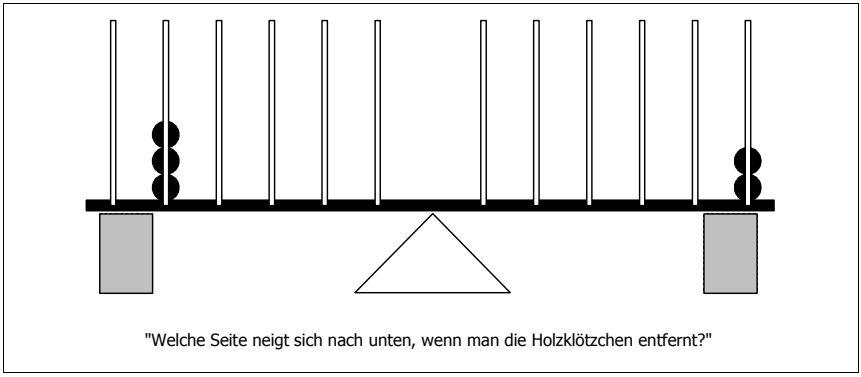


Abbildung 1: Beispiel für eine Balkenwaagenaufgabe (nach Kempf 2009a, 124)

In standardisierten Fragebögen legt man den Vpn eine Reihe von Aussagen vor und lässt sie beurteilen, ob oder wie weit sie der jeweiligen Aussage (i) zustimmen. Z.B. gibt man die folgenden Antwortkategorien vor, die man wieder mit Zahlen benennt:

$$x_{vi} = \begin{cases} 0 \text{ volle Zustimmung} \\ 1 \text{ teilweise Zustimmung} \\ 2 \text{ weder} - \text{noch} \\ 3 \text{ teilweise Ablehnung} \\ 4 \text{ volle Ablehnung} \end{cases}$$

In der Inhaltsanalyse kategorisiert man einen Text oder eine Textstelle (v) danach, ob darin ein bestimmtes Textmerkmal (i) vorkommt ($x_{vi} = 1$) oder nicht ($x_{vi} = 0$), oder man unterscheidet mehrere Ausprägungen des Textmerkmals, die man ebenfalls mit Zahlen benennt. Wenn man z.B. Texte analysiert, in denen über Konflikte berichtet wird, so kann man diese u.a. danach klassifizieren, welche Eigenschaften einer der Konfliktparteien zugeschrieben werden:

$$x_{vi} = \begin{cases} 0 \text{ keine Eigenschaften} \\ 1 \text{ positive Eigenschaften} \\ 2 \text{ negative Eigenschaften} \\ 3 \text{ sowohl als auch} \end{cases}$$

In all diesen Fällen hat man es zunächst mit *qualitativ* verschiedenen Kategorien zu tun, die durch die zugeordneten Maßzahlen auf einer *Nominalskala* (lat. nomen = Name) gemessen werden, welche die Messobjekte (= die Antworten) lediglich mit Zahlen *benennt* und also nur dem Namen nach eine Skala ist.

Welche Zahlen man dafür verwendet, ist völlig beliebig. Einzige Bedingung ist die Eindeutigkeit der Zuordnung, sodass

- je zwei Messobjekten v und w, die bezüglich einer Variable (i) in die gleiche Kategorie fallen ($v =^o w$), dieselbe Maßzahl ($x_{vi} = x_{wi}$) zugeordnet wird und
- je zwei Messobjekten, die bezüglich der Variable in verschiedene Kategorien fallen ($v \neq^o w$), verschiedene Maßzahlen ($x_{vi} \neq x_{wi}$) zugeordnet werden.

Entsprechend kann man aus der Gleichheit oder Ungleichheit der Maßzahlen jederzeit auf die Gleichheit oder Ungleichheit der empirischen Kategorien zurückschließen und jede *umkehrbar eindeutige* Transformation der Skalenwerte

$$X \rightarrow Y : x_{vi} \rightarrow y_{vi} \qquad (1)$$

liefert eine gleichwertige Skala. Eine Quantifizierung wird dadurch allerdings noch nicht geleistet. Auch wenn man sie auf einer Nominalskala abbildet, sind und bleiben die Antwortkategorien die Ausprägungen einer *qualitativen* Variablen.

2. Quantität und Qualität

Von einer *Quantifizierung* kann man erst dann sprechen, wenn die Maßzahlen (zumindest) eine empirische Ordnung der Messobjekte abbilden. Dies ist keineswegs trivial. Denn um die Messobjekte in eine empirische Ordnung bringen zu können, benötigt man – über die empirische Gleichheitsrelation ($v =^o w$) hinaus – eine empirische Ordnungsrelation ($v >^o w$). Damit eine zweistellige (empirische) Relation eine Ordnungsrelation darstellt, muss sie aber dieselben Eigenschaften aufweisen, wie numerische Ordnungsrelationen. Diese Eigenschaften sind:

- *Irreflexivität:* Kein Messobjekt ist größer als es selbst. Formal: $\neg(v >^o v)$.[1]
- *Asymmetrie:* Wenn v größer ist als w, dann ist w nicht größer als v. Formal: $v >^o w \rightarrow \neg(w >^o v)$.[2]
- *Transitivität:* Wenn v größer ist als w und w größer als z, dann ist v größer als z. Formal: $(v >^o w \wedge w >^o z) \rightarrow v >^o z$.[3]

Erst wenn diese Voraussetzungen empirisch erfüllt sind, kann man den Messobjekten Maßzahlen zuordnen, welche die empirische Rangordnung der Messobjekte widerspiegeln, sodass man von der numerischen Rangordnung der Messobjekte jederzeit auf ihre empirische Rangordnung zurückschließen kann, und jede streng

1 Das Zeichen $\neg$ steht für die Negation ("nicht").
2 Das Zeichen $\rightarrow$ steht für die Subjunktion ("wenn – dann").
3 Das Zeichen $\wedge$ steht für die Konjunktion ("und").

monoton wachsende Transformation der Skalenwerte liefert eine gleichwertige Rang- bzw. *Ordinalskala*.

Die Ordinalskala spiegelt zwar eine Rangordnung der Messobjekte wider, der Abstand zwischen je zwei Messwerten ist jedoch nicht aussagekräftig. In der Praxis gibt man sich mit bloßen Ordinalskalen daher nicht gern zufrieden, zumal viele statistische Verfahren nur auf metrische Skalen angewendet werden dürfen. Deren Konstruktion erfordert über die o.g. zweistelligen Relationen ($v =^o w$ und $v >^o w$) hinaus jedoch auch mehrstellige empirische Relationen, sodass der empirische Unterschied zwischen je zwei Messobjekten auf die Differenz zwischen den ihnen zugeordneten Maßzahlen abgebildet werden kann und man von gleichen Maßzahldifferenzen auf gleiche und von größeren Maßzahldifferenzen auf größere empirische Unterschiede zurückschließen kann.

Innerhalb der metrischen Skalen unterscheidet man – je nach Schärfe der Skala – zwischen Intervallskalen, Rationalskalen, Differenzenskalen und Absolutskalen. Welche (mehrstelligen) empirischen Relationen erforderlich sind, um einen bestimmten Skalentyp zu gewährleisten, wird von der sog. Allgemeinen Messtheorie (vgl. Suppes & Zinnes 1963, Pfanzagl 1968, Orth 1974) untersucht.

Die *Intervallskala* ist die schwächste der metrischen Skalen. Sie bildet zwar die empirischen Unterschiede auf die Maßzahldifferenzen ab, verfügt jedoch weder über einen festen Nullpunkt noch über eine feste Maßeinheit und jede *positive lineare Maßzahltransformation*

$$X \to Y : x_{vi} \to y_{vi} = a + bx_{vi} \qquad \text{mit } b > 0 \tag{2}$$

liefert eine gleichwertige Skala. Ein Beispiel ist die Temperaturmessung auf der Celsius- oder Fahrenheitskala.

Die *Rationalskala* verfügt über einen festen Nullpunkt (nicht jedoch über eine feste Maßeinheit) und jede *proportionale Maßzahltransformation* (= positive lineare Maßzahltransformation mit a = 0)

$$X \to Y : x_{vi} \to y_{vi} = bx_{vi} \qquad \text{mit } b > 0 \tag{3}$$

liefert eine gleichwertige Skala. Als Beispiel kann die Längenmessung in Zentimeter oder Zoll dienen.

Die *Differenzenskala* verfügt im Unterschied dazu über eine feste Maßeinheit (nicht jedoch über einen festen Nullpunkt) und jede *Translation* der Maßzahlen (= positive lineare Maßzahltransformation mit b = 1)

$$X \to Y : x_{vi} \to y_{vi} = a + x_{vi} \tag{4}$$

liefert eine gleichwertige Skala. Als Beispiel können logarithmische Längenskalen dienen, wie sie in der Feinmechanik Verwendung finden.

Die *Absolutskala* ist die schärfste aller Skalen. Sie verfügt sowohl über einen festen Nullpunkt als auch über eine feste Maßeinheit. Hier ist nur noch die *identische Transformation* (= positive lineare Maßzahltransformation mit a = 0 und b = 1)

$$X \rightarrow Y : x_{vi} \rightarrow y_{vi} = x_{vi} \tag{5}$$

zulässig, welche die Maßzahlen in sich selbst überführt. Als Beispiel dafür kann man die Messung der Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses anführen.

Zwischen den verschiedenen Skalentypen besteht die in Abbildung 2 dargestellte Hierarchie. Je höher eine Skala in der Hierarchie steht, desto aussagekräftiger ist sie und desto strengeren Restriktionen unterliegen die zulässigen Maßzahltransformationen. Wendet man auf eine Skala eine Transformation an, die nur für einen tiefer stehenden Skalentyp zulässig ist, so wird die Skala dadurch nicht gänzlich zerstört. Das Skalenniveau sinkt jedoch auf jenes der tiefer stehenden Skala ab. Man erhält also eine schlechtere Skala, die weniger aussagekräftig ist. Auch wenn man auf eine Rational- oder Differenzenskala eine Transformation anwendet, die nur für den jeweils anderen Skalentyp zulässig ist, wird die Skala dadurch nicht gänzlich zerstört, aber das Skalenniveau sinkt auf jenes der darunter stehenden Intervallskala.

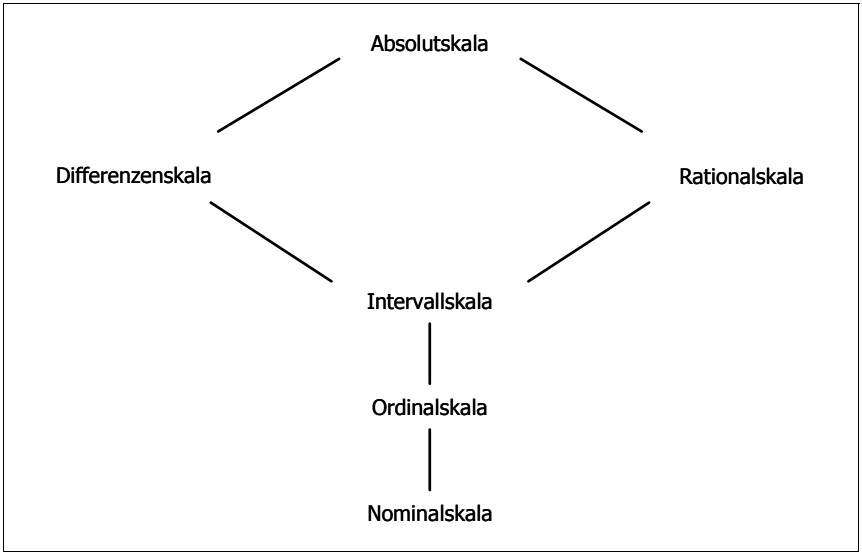


Abbildung 2: Hierarchie der Skalentypen (nach Kempf 2009a, 106)

3. Manifeste und latente Variablen

Die unmittelbar beobachtbaren (= manifesten) Variablen, mit denen man es in Psychologie und Pädagogik zu tun hat, beschreiben zunächst einmal nur die Ant-

worten, welche eine Vp (oder ein Text) auf die an sie gerichteten Fragen gibt. Das eigentliche Interesse gilt aber nicht diesen manifesten Variablen, sondern zugrunde liegenden (= latenten) Variablen, für welche sie als Indikatoren dienen. So schließt man z.B. von Krankheitssymptomen auf eine bestimmte Erkrankung der Vp, von der Testleistung einer Vp auf ihre Leistungsfähigkeit oder von Fragebogenantworten auf eine Einstellung. Auch in der Inhaltsanalyse geht es zumeist nicht nur um die Beschreibung manifester Textinhalte, sondern um deren latenten Gehalt, d.h. um die Regeln, welchen die durch den Text repräsentierten (subjektiven) Wirklichkeitskonstruktionen folgen (vgl. Kempf 2008, 39ff.).

Die Skaleneigenschaft der manifesten Variablen, die man beobachtet, und jene der latenten Variablen, auf welche man daraus schließt, ist jedoch nicht dasselbe. Selbst dort, wo man die manifesten Variablen mittels physikalischer Messung auf einer metrischen Skala beschreiben kann, bleibt das Skalenniveau der latenten Variable in der Regel dahinter zurück. So ist z.B. "Hunger" eine subjektseitig definierte (latente) Variable, für die sich verschiedene objektseitig definierte (manifeste) Indikatoren angeben lassen, die sich – wie z.B. die Dauer des Nahrungsentzuges – z.T. sogar auf einer Rationalskala messen lassen. Zwischen diesem Indikator und dem Hunger besteht ein streng monoton wachsender Zusammenhang: Je länger der Nahrungsentzug ist, desto größer ist der Hunger. So lange über die genaue Form dieses Zusammenhanges jedoch nichts bekannt ist, kann man die Dauer des Nahrungsentzuges aber noch so genau messen, über den Hunger wird man daraus nur ordinale Informationen beziehen.

Um von manifesten Variablen auf latente Variablen schließen zu können, muss eine gesetzmäßige Beziehung angegeben werden, wie die zu erschließende, latente Variable mit den beobachteten, manifesten Indikatoren zusammenhängt. Z.B. postuliert man in der Leistungsdiagnostik:

- Je leistungsfähiger eine Vp ist, desto eher wird sie Aufgaben (Items) einer bestimmten Art lösen können.
- Und umgekehrt schließt man dann: Je eher eine Vp Aufgaben dieser Art lösen kann, desto leistungsfähiger ist sie.

Die Leistungsfähigkeit wird dabei als eine quantitative Variable (Θ) gedacht, deren Ausprägung bei einer gegebenen Vp mit θ_v bezeichnet wird. Dass man die Vpn aufgrund ihrer qualitativen, manifesten Antworten (richtig vs. falsch) auf einer latenten Dimension anordnen kann, ist keineswegs trivial, sondern setzt voraus, dass alle Items dieselbe latente Dimension messen. Mit anderen Worten: Sie setzt voraus, dass (1) jedes Item eine empirische Ordnungsrelation zwischen je zwei Vpn definiert und (2) dass alle Items dieselbe Ordnungsrelation definieren.

Eine Antwort auf die Frage, wie dies möglich ist, wurde erstmals von Guttman (1950) gegeben, der die empirische Ordnungsrelation $v >^{\circ} w$ zwischen je zwei Vpn v und w durch die Regel

$$\left(\left[x_{vi} = 1\right] \wedge \left[x_{wi} = 0\right]\right) \Rightarrow v >^{\circ} w \qquad (6)$$

definiert, worin

$$x_{vi} = \begin{cases} 1 \text{ wenn die Antwort richtig ist} \\ 0 \text{ wenn nicht} \end{cases} . \qquad (7)$$

Immer dann, wenn eine Vp v ein Item i richtig beantwortet und eine andere Vp w falsch, schließen wir also darauf, dass Vp v leistungsfähiger ist als w. Wird ein Item von beiden oder von keiner der Vpn richtig beantwortet, so sagt dies dagegen nichts darüber aus, wie sie sich in der gemessenen Leistungsdimension voneinander unterscheiden.

Somit definiert jedes Item eine Ordnungsrelation zwischen den Vpn, und die Vpn können aufgrund ihrer Antworten genau dann auf einer Leistungssdimension angeordnet werden, wenn diese Relationen einander nicht widersprechen. D.h. es darf nicht vorkommen, dass ein Item die Relation $v >^{o} w$, ein anderes jedoch die Relation $w >^{o} v$ definiert. Diese Forderung, die sich unmittelbar aus der Asymmetrie von Ordnungsrelationen ergibt, hat zur Folge, dass man die Items so anordnen können muss, dass

$$x_{vi} = \begin{cases} 1 \text{ wenn } \theta_v > \delta_i \\ 0 \text{ wenn } \theta_v \leq \delta_i \end{cases} , \qquad (8)$$

worin θ_v den Rangplatz der Vp und δ_i den (Schwierigkeits-)Rangplatz des Items bezeichnet. Die Eigenschaft der Vpn und die Schwierigkeit der Items werden damit auf derselben Ordinalskala gemessen (vgl. Abb. 3).

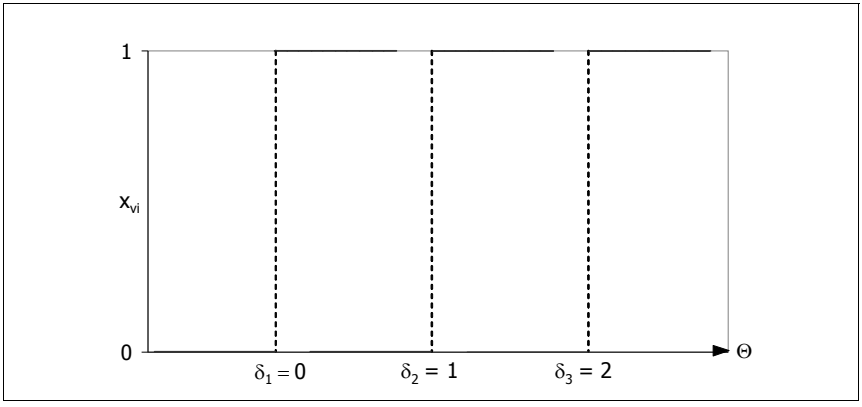


Abbildung 3: Die Guttman-Skala (nach Kempf 2008, 178)

Werden die Rangplätze mit nichtnegativen ganzen Zahlen durchnummeriert, dann ist der Rangplatz einer Vp auf der Guttman-Skala gleich der Anzahl der von ihr gegebenen richtigen Antworten

$$\theta_v = \sum_{i=1}^{k} x_{vi} \tag{9}$$

und die Rangplätze der Items resultieren aus der Häufigkeit, mit der sie positiv beantwortet werden, wobei jenes Item, das am häufigsten gelöst wurde, den Schwierigkeitsrangplatz Null erhält, usw.

Ob die Items tatsächlich alle dieselbe Leistungsdimension messen, ist an einer einfachen (aber sehr restriktiven) empirischen Gesetzmäßigkeit abzulesen. Wenn man die Items nach ihrer Lösungshäufigkeit angeordnet hat, dürfen nämlich (z.B. bei k = 3 Items) nur die in Tabelle 1 dargestellten Antwortmuster vorkommen:

0	0	0
1	0	0
1	1	0
1	1	1

Tabelle 1: Zulässige Antwortmuster einer Guttman-Skala mit k=3 Items

Erst die empirische Gesetzmäßigkeit, wonach von den 2^k möglichen Antwortmustern tatsächlich nur die in Tabelle 1 dargestellten k+1 Muster vorkommen und nicht etwa ein Muster der Form (1, 0, 1), erlaubt es somit, die Vpn auf einer quantitativen Dimension Θ anzuordnen und so ihre Leistungsfähigkeit (ordinal) zu messen. Eine metrische Information ist in der Guttman-Skala aber nicht enthalten: Die Abstände zwischen den Skalenwerten zweier Items sagen nichts darüber aus, wie stark sie sich in ihrer Schwierigkeit unterscheiden, und die Abstände zwischen den Skalenwerten zweier Vpn sagen nichts darüber aus, wie sehr sie sich in ihrer Leistungsfähigkeit voneinander unterscheiden.

Dass es auch zweckmäßig ist, von den (qualitativen) manifesten Variablen auf eine (quantitative) latente Dimension schließen zu wollen, auf der man die Vpn gemäß der Anzahl ihrer richtigen Antworten oder – allgemeiner formuliert – aufgrund ihres Summenscores

$$x_{vo} = \sum_{i=1}^{k} x_{vi} \tag{10}$$

anordnen kann, liegt jedoch keineswegs auf der Hand. So kommt es z.B. in der klinischen Diagnostik weniger auf die Anzahl der Symptome an, welche eine Vp zeigt, als auf die Syndrome, zu welchen diese kombiniert sind, und für die Inhaltsanalyse hat bereits Kracauer (1952) darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht die Häufigkeit bestimmter Textmerkmale ist, welche die Bedeutung eines Textes ausmachen, sondern die Muster, welche sie bilden.

Der Schweregrad einer Erkrankung mag zwar als quantitative Dimension gedacht werden, die verschiedenen Krankheiten, für welche die entsprechenden Syndrome

einen Indikator darstellen, sind jedoch qualitative (latente) Variablen, und mit dem latenten Gehalt eines Textes verhält es sich nicht anders.

Selbst in der Leistungsdiagnostik kann es ggf. zweckmäßiger sein, nicht die Leistungsmenge (= den Summenscore), sondern die Antwortmuster der Vpn zu betrachten und auch die latente Variable als qualitative Variable zu konzipieren. Als Beispiel betrachten wir ein Experiment von Siegler (1976) zur Entwicklung des formal operationalen Denkens bei Kindern. Darin verwendet Siegler die bereits oben erwähnten Balkenwaagenaufgaben (vgl. Abb. 1) und unterscheidet sechs verschiedene Aufgabentypen (vgl. Tab. 2).[4]

Aufgabentyp	Beispiel			
	Links		Rechts	
	G	D	G	D
Balance (B)	2	3	2	3
Gewicht (G)	1	1	5	1
Distanz (D)	3	2	3	3
Konflikt-Gewicht (K-G)	1	3	4	1
Konflikt-Distanz (K-D)	3	3	6	1
Konflikt-Balance (K-B)	2	2	4	1

G = Gewicht, D = Distanz

Tabelle 2: Die sechs Aufgabentypen nach Siegler (1976)

Um die Testleistung der Vpn zu eruieren, betrachtet Siegler jedoch nicht einfach die Leistungsmenge (z.B. die Anzahl der gelösten Aufgaben), sondern klassifiziert die Vpn aufgrund ihrer manifesten Antwortmuster danach, auf welcher von vier qualitativ verschiedenen Entwicklungsstufen sie operieren.[5] Ähnlich wie bei der Guttman-Skala sind auch in Sieglers Modell nur bestimmte Antwortmuster zulässig (d.h. mit dem Entwicklungsmodell vereinbar). Auch hier setzt die Rückführung der Itemantworten auf eine – in diesem Fall qualitative – latente Variable somit eine empirische Gesetzmäßigkeit voraus.

Erst die empirische Gesetzmäßigkeit, wonach von den $3^6 = 729$ möglichen Ant-

4 Bei den Balance-Aufgaben sind die Gewichte und die Distanzen auf beiden Seiten der Balkenwaage gleich. Bei den Gewicht-Aufgaben sind die Distanzen dieselben, die Gewichte aber verschieden. Bei den Distanz-Aufgaben verhält es sich umgekehrt: Die Gewichte sind gleich, aber die Distanzen verschieden. Bei den Konflikt-Aufgaben sind Gewichte und Distanzen gegenläufig. Konflikt-Gewicht: Höheres Gewicht überwiegt größere Distanz. Konflikt-Distanz: Größere Distanz überwiegt höheres Gewicht. Konflikt-Balance: Höheres Gewicht und größere Distanz kompensieren sich gegenseitig.

5 Auf der ersten Entwicklungsstufe wissen die Kinder lediglich, dass das Verhalten der Balkenwaage etwas mit Gewichten zu tun hat. Das größere Gewicht entscheidet. Auf der zweiten Stufe entscheidet ebenfalls das größere Gewicht. Bei gleichen Gewichten wird aber auch bereits die Distanz beachtet. Auf der dritten Stufe spielen Distanz und Gewicht eine gleichwertige Rolle. Widersprechen sie einander, kann das Kind nur raten. Auf der vierten Stufe spielen Distanz und Gewicht eine gleichwertige Rolle. Widersprechen sie einander, so entscheidet das größere Drehmoment (= Produkt aus Gewicht x Distanz).

wortmustern tatsächlich nur die in Tabelle 3 dargestellten 28 verschiedenen Muster vorkommen,[6] erlaubt den Rückschluss von den (manifesten) Antwortmustern der Vpn auf die (latente) Entwicklungsstufe, auf welcher sie sich befinden. Obwohl die verschiedenen Stufen einer gewissen Entwicklungslogik folgen (und einen sukzessiven Wissenszuwachs der Vpn abbilden; vgl. Fußnote 5), werden sie damit aber nur auf einer Nominalskala gemessen.

Stufe	Aufgabentyp						Stufe	Aufgabentyp					
	B	G	D	K-G	K-D	K-B		B	G	D	K-G	K-D	K-B
1	0	1	0	1	1	1	Fortsetzung 3	0	1	2	1	1	1
2	1	1	2	1	1	1		0	1	2	1	1	2
3	0	1	2	0	0	0		0	1	2	1	2	0
	0	1	2	0	0	1		0	1	2	1	2	1
	0	1	2	0	0	2		0	1	2	1	2	2
	0	1	2	0	1	0		0	1	2	2	0	0
	0	1	2	0	1	1		0	1	2	2	0	1
	0	1	2	0	1	2		0	1	2	2	0	2
	0	1	2	0	2	0		0	1	2	2	1	0
	0	1	2	0	2	1		0	1	2	2	1	1
	0	1	2	0	2	2		0	1	2	2	1	2
	0	1	2	1	0	0		0	1	2	2	2	0
	0	1	2	1	0	1		0	1	2	2	2	1
	0	1	2	1	0	2		0	1	2	2	2	2
	0	1	2	1	1	0	4	0	1	2	1	2	0

0 = Balance, 1 = Gewicht, 2 = Distanz

Tabelle 3: Prognostizierte Antwortmuster für sechs Aufgabentypen und vier Entwicklungsstufen

4. Statistische Modelle psychologischer Daten

Indem sie nur ganz bestimmte Antwortmuster zulassen, stellen sowohl die Guttman-Skala als auch das Modell von Siegler äußerst restriktive Anforderungen an die Daten, die in der Praxis schon deshalb kaum je erfüllt sind, weil psychologische Daten in der Regel einer Zufallsstreuung unterliegen. Neben den in den Tabellen 1 bzw. 3 dargestellten *idealtypischen* Antwortmustern werden sich daher auch andere finden, die davon mehr oder minder stark abweichen.

6 Das für die Stufe 4 charakteristische Muster (0, 1, 2, 1, 2, 0) kann wegen des Rateprozesses bei den Konfliktaufgaben auch bei Vpn der Stufe 3 auftreten. Um zu entscheiden, welcher Entwicklungsstufe eine Vp zuzuordnen ist, wenn sie eines dieser Antwortmuster zeigt, ist es daher erforderlich, den Vpn von jedem Konfliktaufgabentyp mehrere Aufgaben vorzulegen.

Um diese Zufallsvariation modellieren zu können, geht man in der psychologischen Testtheorie davon aus, dass jeder Vp und jedem Testitem nicht eine bestimmte, feststehende Antwort, sondern eine zufällige Verteilung möglicher Antworten entspricht. Die tatsächlich beobachtete Antwort (x_{vi}) wird somit als die Realisation einer Zufallsvariable X_{vi} betrachtet (vgl. Lazarsfeld 1950, Novick 1966) und die statistischen Modelle der Testtheorie sind zwischen zwei Polen angesiedelt:

Den einen Pol bildet das *saturierte Modell* (SM), das davon ausgeht, dass die Antworten einer gegebenen Vp keinerlei Zufallsvariation unterliegen,[7] sodass die Likelihood der Antwortmatrix[8] durch m^k - 1 unabhängige Modellparameter (p_g) dargestellt werden kann, welche die Wahrscheinlichkeit beschreiben, mit der eine zufällig herausgegriffene Vp das Antwortmuster $x_g = (x_{g1},\ldots,x_{gk})$ zeigt.

Den anderen Pol bildet das *Pure-Random-Modell* (PR), das davon ausgeht, dass sich weder die Vpn noch die Items systematisch voneinander unterscheiden, sodass die Zufallsvariable X_{vi} für alle Vpn und alle Items dieselbe (und die gesamte beobachtete Variation der Daten daher reine Zufallsvariation) ist. Die Likelihood der Antwortmatrix hängt dann lediglich von m - 1 unabhängigen Modellparametern ab, welche die (item- und personenunabhängigen) Kategorienwahrscheinlichkeiten $\text{prob}\{X_{vi} = x\} = p_{\bullet\bullet x}$ darstellen.

Zwischen diesen beiden Polen, von denen das SM die beste (= maximale Likelihood) und das PR die schlechteste (= minimale Likelihood) aller möglichen Beschreibungen der Daten leistet, liegen die Modelle der *probabilistischen Testtheorie*, welche die Wahrscheinlichkeitsdichte $p_{vix} = \text{prob}\{X_{vi} = x\}$ der Antwortvariablen gemäß der Funktionsgleichung

$$p_{vix} = f_{ix}(\theta_v) \tag{11}$$

durch die Ausprägung einer quantitativen oder qualitativen latenten Variable Θ zu erklären versucht. Im Unterschied dazu betrachtet die *klassische Testtheorie* lediglich die Erwartungswerte der Antwortvariablen und spaltet die manifesten Antworten der Vpn gemäß

$$x_{vi} = \tau_{vi} + f_{vi} \tag{12}$$

in zwei Faktoren auf, von denen einer der als True-Score $\tau_{vi} = E(X_{vi})$ bezeichnete Erwartungswert der Antwortvariable und der andere die als Messfehler $f_{vi} = x_{vi} - \tau_{vi}$ bezeichnete Abweichung der beobachteten Antwort von diesem Erwartungswert ist.

Dass die Items eines Tests oder Fragebogens dasselbe messen, wird in der klassischen Testtheorie durch das Konzept der essentiellen τ-Äquivalenz operationalisiert, wonach sich die erwarteten Scores je zweier Items (i und j) lediglich durch

7 Vgl. als Spezialfälle die Guttman-Skala und/oder das Modell von Siegler.

8 D.h. die Wahrscheinlichkeit, in einer Stichprobe von n Vpn genau jene n × k Antworten zu beobachten, die tatsächlich vorliegen.

eine von den Vpn unabhängige Konstante $c_{ij} = \tau_{vi} - \tau_{vj}$ unterscheiden, in welcher der Schwierigkeitsunterschied der beiden Items zum Ausdruck kommt (vgl. Lord & Novick 1968, Steyer & Eid 1993).

Grafisch dargestellt bedeutet dies, dass die in Abbildung 4 dargestellten Profillinien alle parallel verlaufen.[9]

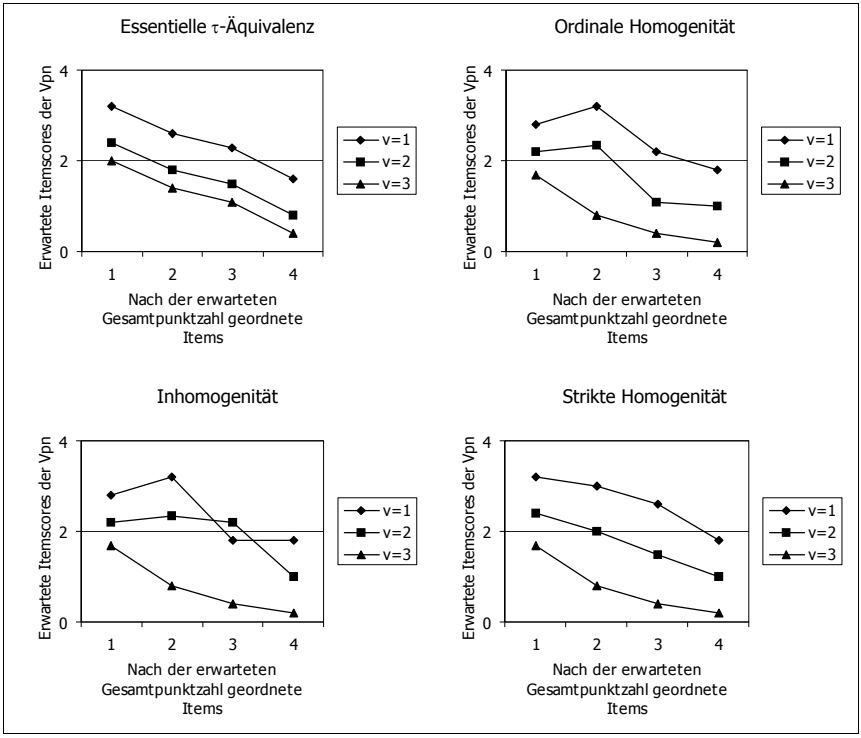


Abbildung 4: Profillinien der Vpn

In Hinblick auf die Quantifizierung qualitativer Daten kann das Konzept der essentiellen τ-Äquivalenz aber insofern nicht voll befriedigen, als es bereits voraussetzt, dass die Antwortkategorien auf einer metrischen Skala gemessen werden. Zudem ist die Annahme der essentiellen τ-Äquivalenz auch strenger als zur Anordnung der Vpn auf einer latenten Dimension erforderlich. Um die Vpn auf Grundlage ihrer erwarteten Itemscores auf einer latenten Dimension Θ anordnen zu können, genügt es, dass die Regel

9 Um die Profillinien zu konstruieren, trägt man die erwarteten Itemscores der Vpn (τ_{vi}) auf der Ordinate eines Koordinatensystems ab, auf dessen Abszisse die Items nach der erwarteten Gesamtzahl der bei ihnen erzielten Punkte (τ_{oi}) angeordnet sind, sodass (von links nach rechts) das Item mit der höchsten erwarteten Gesamtpunktzahl zuerst und jenes mit der niedrigsten zuletzt kommt.

$$\tau_{vi} > \tau_{wi} \Leftrightarrow v >^{o} w \tag{13}$$

unabhängig von der Auswahl der Items stets dieselbe empirische Ordnungsrelation zwischen den Vpn definiert. Ist dies der Fall, so sind die Items *ordinal* homogen und die Profillinien überschneidungsfrei. Überschneiden sich die Profillinien dagegen, so sind die Items *inhomogen* und die Rückführung der Itemantworten auf eine latente Dimension Θ ist nicht möglich.

Selbst wenn die Items alle dieselbe Ordnungsrelation $v >^{o} w$ definieren, bedeutet dies aber noch nicht, dass die Vpn auch auf Grundlage ihrer erwarteten *Summenscores*

$$\tau_{vo} = \sum_{i=1}^{k} \tau_{vi} \tag{14}$$

in eine Rangreihe gebracht werden können. Damit der Summenscore die gesamte statistische Information darüber enthält, welche Position eine Vp auf dem latenten Kontinuum Θ einnimmt, müssen auch die Items nach ihrer Schwierigkeit geordnet sein, sodass die Regel

$$\tau_{vi} > \tau_{vj} \Leftrightarrow i <^{o} j \tag{15}$$

unabhängig von der Auswahl der Vpn stets dieselbe Schwierigkeitsordnung der Items definiert und die Antwortwahrscheinlichkeiten durch das Rasch-Modell (RM)

$$p_{vix} = \frac{\exp\left(x\theta_v - \delta_{ix}\right)}{\sum_{y=0}^{m-1} \exp\left(y\theta_v - \delta_{iy}\right)} \quad \text{mit } \delta_{i0} = 0 \tag{16}$$

(Rasch 1960, 1961) dargestellt werden können. Ist dies der Fall, so sind die Items strikt homogen (oder Rasch-homogen) und die Profillinien sind nicht nur überschneidungsfrei, sondern sie haben darüber hinaus einen monoton fallenden Verlauf. Sind die Antwortkategorien x = 0, 1, …,m-1 geordnet, so ergeben sich die Kategorienschwierigkeiten (δ_{ix}) in Gleichung (16) als Summe aller Schwellen (α_{ij}), die man überschreiten muss, um in Kategorie x zu antworten, sodass

$$\delta_{ix} = \sum_{j=1}^{x} \alpha_{ij} \quad \text{für } x = 1,\ldots,m-1 \tag{17}$$

(vgl. Andrich 1978a, b), wobei die Fähigkeit der Vpn (θ_v) und die Schwierigkeit der Schwellen (α_{ij}) auf derselben Differenzenskala gemessen werden (vgl. Abb. 5). Ob die Antwortkategorien tatsächlich auf einer Ordinalskala gemessen werden, kann man schließlich daran ablesen, ob die Schwellenparameter gemäß $\alpha_{i1} < \alpha_{i2} < \ldots < \alpha_{im-1}$ geordnet sind.

Da der Summenscore im RM eine erschöpfende Statistik für den Personenparame-

ter θ_v darstellt, teilt er die Vpn in k(m-1) + 1 ordinalskalierte manifeste Klassen ein, sodass die Likelihood der Antwortmatrix unabhängig von den Personenparametern dargestellt werden kann und ausschließlich von den Itemparametern δ_{ix} und den Klassengrößenparametern p_g abhängt, welche die Wahrscheinlichkeit beschreiben, mit der eine zufällig herausgegriffene Vp den Summenscore $x_{vo} = g$ zeigt.

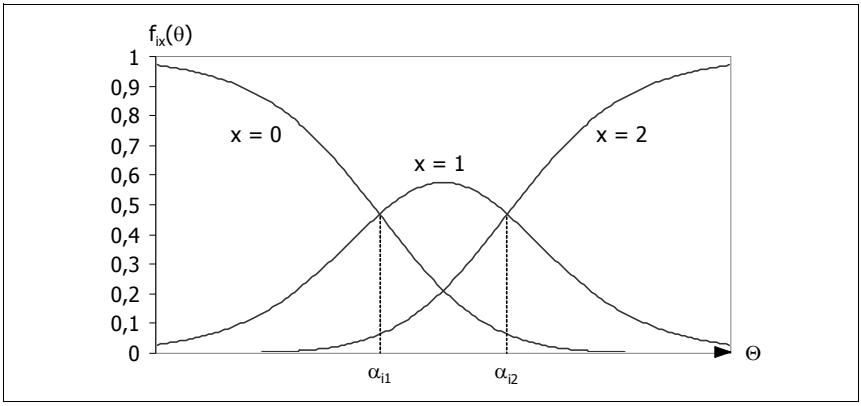


Abbildung 5: Itemfunktionen des Rasch-Modells (nach Kempf 2008, 216)

Handelt es sich bei der latenten Variable dagegen um eine qualitative, so ergibt sich das Modell der Latent-Class-Analyse (LCA). Im Unterschied zum RM teilt die LCA die Vpn in h nominalskalierte latente Klassen ein, die durch *Typen von Antwortmustern* (Syndrome) charakterisiert sind und allen Vpn, welche derselben Klasse angehören, dieselben Antwortwahrscheinlichkeiten

$$p_{vix} = p_{gix} \quad \text{für } \theta_v = g \tag{18}$$

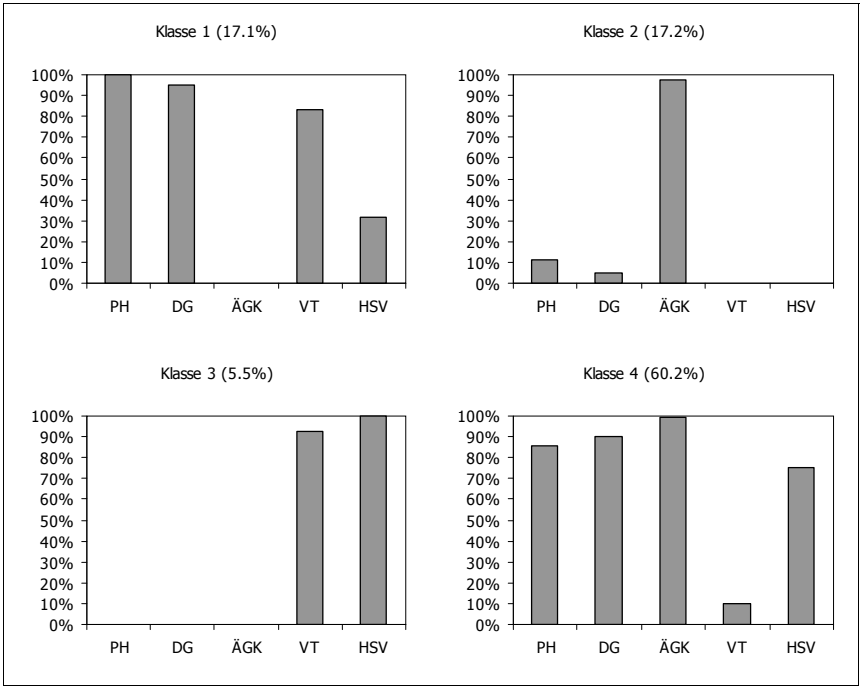
zuweisen (vgl. z.B. Abb. 6).

Die Likelihood der Antwortmatrix hängt dann lediglich von den klassenspezifischen Antwortwahrscheinlichkeiten p_{gix} und den Klassengrößeparametern p_g ab, welche die Wahrscheinlichkeit beschreiben, mit der eine zufällig herausgegriffene Vp der Klasse g angehört. Um die Anzahl der latenten Klassen zu bestimmen, greift man auf verschiedene Informationsmaße wie z.B. auf Akaikes (1987) Informationskriterium

$$AIC = -2\ln(L) + 2n(P) \tag{19}$$

zurück, worin ln(L) den Logarithmus der Likelihood der Datenmatrix und n(P) die Anzahl der zu ihrer Darstellung erforderlichen Modellparameter bezeichnet. Je mehr latente Klassen postuliert werden, desto besser können die Daten beschrieben werden, desto mehr Modellparameter müssen aber auch geschätzt werden. Je kleiner der AIC-Index ausfällt, desto besser ist daher der Kompromiss zwischen

Genauigkeit (= große Likelihood) und Sparsamkeit (= wenig Parameter) der Beschreibung der Daten.



PH = herabgesetzte Psychomotorik; DG = gehemmter Denkablauf; ÄGK = ängstlich-gequält-klagsame Stimmung; VT = vital-traurige Stimmung; HSV = Hypochondrien, Schuld- und Verarmungsgedanken (nach Kempf 2008, 188)

Abbildung 6: Depressive Symptomatik verschiedener Patientengruppen

Stellt man o.B.d.A. die klassenspezifischen Antwortwahrscheinlichkeiten p_{gix} durch die logistische Funktion

$$p_{gix} = \frac{\exp\left(x\theta_{gi} - \delta_{gix}\right)}{\sum_{y=0}^{m-1}\exp\left(y\theta_{gi} - \delta_{giy}\right)} \quad \text{mit } \delta_{gi0} = 0, \tag{20}$$

dar (vgl. Rost 1988), so kann man auch im Rahmen der LCA wieder überprüfen, ob die Antwortkategorien auf einer Ordinalskala gemessen werden. In Analogie zum RM kann man die (klassenspezifischen) Kategorienschwierigkeiten (δ_{gix}) dann als Summe der (klassenspezifischen) Schwellen (α_{gij}) darstellen, die man überschreiten muss, um in Kategorie x zu antworten:

$$\delta_{gix} = \sum_{j=1}^{x} \alpha_{gij} \quad \text{für } x = 1,\ldots,m\text{-}1. \tag{21}$$

Dass die Antwortkategorien ordinalskaliert sind, zeigt sich nun wieder daran, dass die Schwellenparameter (innerhalb jeder der latenten Klassen) gemäß $\alpha_{gi1} < \alpha_{gi2} < \ldots < \alpha_{gim-1}$ geordnet sind.

Da die in Abbildung 4 dargestellten Beziehungen für jede einzelne Vp gelten, gelten sie auch für jede Klasse von Vpn. Dies kann man sich zunutze machen, um die Skalenqualität der latenten Variable zu untersuchen, indem man die Profillinien der erwarteten Itemscores innerhalb der latenten Klassen (τ_{gi}) berechnet.

- Überschneiden sich die Profillinien der Klassen, so ist der Test *inhomogen*, die latente Variable ist *qualitativ* und wird auf einer *Nominalskala* gemessen.
- Sind die Profillinien der Klassen überschneidungsfrei, so ist der Test *ordinal homogen*, die latente Variable ist *quantitativ* und wird auf einer *Ordinalskala* gemessen.
- Sind die Profillinien der Klassen überschneidungsfrei und monoton fallend, so ist der Test *möglicherweise strikt homogen*, die latente Variable ist *quantitativ* und kann evtl. mittels des RM auf einer Differenzenskala gemessen werden.

Ob letzteres tatsächlich der Fall ist, kann jedoch nur entschieden werden, indem man die Modellgeltung des RM überprüft.[10]

Ein Mindesterfordernis für die Modellgeltung – sowohl der LCA als auch des RM – besteht darin, dass das jeweilige Modell die Daten nicht signifikant schlechter beschreibt als das SM. Ob dies zutrifft, kann mittels eines Likelihood-Quotienten-Tests (LR-Test) überprüft werden, dessen Prüfgröße

$$-2\ln(\lambda) = 2\left|\ln(L_0) - \ln(L_1)\right| \tag{22}$$

asymptotisch nach Chi-Quadrat mit df = $n(P_1) - n(P_0)$ Freiheitsgraden verteilt ist. Darin bezeichnen L_0 die Likelihood und $n(P_0)$ die Anzahl der unabhängigen Modellparameter des Modells, dessen Geltung überprüft werden soll (= Nullhypothese). L_1 und $n(P_1)$ bezeichnen jene des SM (= Alternativhypothese).

5. Homogenitätsanalyse

Obwohl RM und LCA deutlich weniger restriktiv sind als die in Kapitel 3 beschriebenen deterministischen Modelle, stellen sie immer noch recht strenge Anforderungen an die Daten. Namentlich das RM erweist sich häufig als zu streng, sodass man davon ausgehen muss, dass die in der quantitativen Forschung oft routinemäßig und ohne Überprüfung ihrer Voraussetzungen verwendeten Summenscores

10 Zu den verschiedenen Modelltests, mittels derer man die Geltung des RM untersuchen kann, vgl. z.B. die Lehrbücher von Rost (1996) und Kempf (2008).

in der Regel mit einem Verlust an statistischer Information einhergehen und die latente Variable nicht einmal auf einer Ordinalskala messen. Insbesondere Einstellungsfragebögen sind nur selten strikt homogen und erfüllen selbst dann, wenn die Items nahezu synonym lauten, bestenfalls das Kriterium der ordinalen Homogenität.

Auch und gerade dann, wenn die Annahme der strikten Homogenität verworfen werden muss, kann die psychometrische Analyse eines Fragebogens mittels RM und LCA jedoch wichtige Aufschlüsse über die Struktur der Einstellung liefern, welche er erfasst.

Das folgende Datenbeispiel geht auf eine Stichprobe von n = 411 Vpn zurück, welche drei Items zur Messung von sekundärem Antisemitismus auf einer Skala von 0 = völlige Ablehnung bis 4 = völlige Zustimmung bewerteten. Die Items lauteten:

1. "Jahrzehnte nach Kriegsende sollten wir nicht mehr so viel über die Judenverfolgung reden, sondern endlich einen Schlussstrich unter die Vergangenheit ziehen."
2. "Man sollte endlich mit dem Gerede über unsere Schuld gegenüber den Juden Schluss machen."
3. "Das deutsche Volk hat (k)eine besondere Verantwortung gegenüber den Juden."

Tabelle 4 gibt die Godness-of-Fit-Statistiken des PR, des RM, der LCA-Lösungen für h = 1 bis 6 latente Klassen (LCh) und des SM wieder.

Modell	ln(L)	n(P)	-2ln(λ)	df	p	AIC
PR	-1933,93	4	643,52	120	< 0.001	3875,86
RM	-1728,14	23	231,95	101	< 0.001	3502,28
LC1	-1899,37	12	574,41	112	< 0.001	3822,74
LC2	-1742,37	25	260,41	99	< 0.001	3534,74
LC3	-1693,22	38	162,12	86	< 0.001	3462,45
LC4	-1668,18	51	112,03	73	0.002	3438,36
LC5	-1638,66	64	52,99	60	0.7274	3405,32
LC6	-1636,28	77	48,22	47	0.4232	3426,55
SM	-1612,17	124				3472,34

Tabelle 4: Goodness-of-Fit-Statistiken

Ersichtlich kann das PR die Daten nur sehr schlecht erklären (kleinste Likelihood, größtes AIC) und muss aufgrund des hoch signifikanten LR-Tests verworfen werden. Das RM erklärt die Daten zwar etwas besser (größere Likelihood, kleineres AIC), muss aufgrund des hoch signifikanten LR-Tests aber ebenfalls verworfen werden. Betrachtet man die LCA, so beschreibt die 5-Klassen-Lösung die Daten

am besten (minimales AIC) und ebenso gut wie das SM (nicht-signifikanter LR-Test), das zwar eine etwas größere Likelihood, aber ein schlechteres AIC zeigt.

Die Skala ist daher nicht strikt – sondern bestenfalls ordinal – homogen und wenn man den Summenscore als Maß für die sekundär antisemitische Einstellung der Vpn verwendet, so gehen

$$LI = 100 \times \frac{\ln(L_{LC5}) - \ln(L_{RM})}{\ln(L_{LC5}) - \ln(L_{PR})} = 30.3\%$$

der durch die 5-Klassen-Lösung der LCA verwerteten Information verloren.

Wie die in Abbildung 7 dargestellten Profillinien der Klassen zeigen, ist die Skala ordinal homogen, sodass jedes der drei Items dieselbe Rangordnung zwischen je zwei Klassen definiert (überschneidungsfreie Profillinien). Die Profillinien verlaufen jedoch nicht monoton, was darauf hinweist, dass sich die Schwierigkeitsrelation zwischen den Items mit zunehmender Ausprägung antisemitischer Einstellungen verschiebt (Verletzung der strikten Homogenität). Während Vpn, die den sekundär-antisemitischen Aussagen (eher) ablehnend gegenüberstehen (Klasse 1 und 2), die Forderung, man solle "mit dem Gerede" über unsere Schuld gegenüber den Juden endlich Schluss machen (Item 2), deutlich stärker zurückweisen als die schlichte Schlussstrichforderung, die in Item 1 zum Ausdruck kommt, ist es bei ausgewachsenen Antisemiten (Klasse 5) gerade umgekehrt. Sie stimmen gerade der Aussage in Item 2 stärker zu, welche nicht nur einen Schlussstrich unter die Vergangenheit fordert, sondern die Schuldfrage als bloßes "Gerede" abwehrt und sich damit in die Nähe von Holocaust-Leugnung begibt. Diese für die Diagnose antisemitischer Einstellungen höchst relevante Information geht jedoch verloren, wenn man lediglich die Summenscores der Vpn betrachtet.

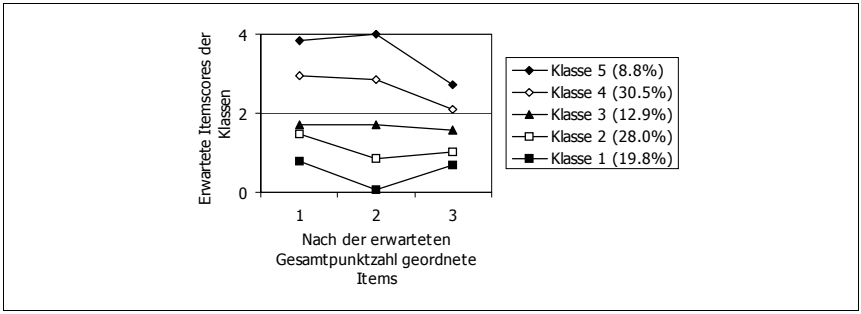


Abbildung 7: Profillinien der latenten Klassen

6. Der Loss-of-Information-Index

Für die statistische Weiterverrechnung von Fragebogendaten – z.B. mittels Strukturgleichungsmodellen – mag es oft zweckmäßig erscheinen, an der Verwendung

des Summenscores festzuhalten, obwohl die Voraussetzungen der Scorebildung nicht erfüllt sind. Wenn man dies tut, sollte man aber wenigstens Rechenschaft darüber ablegen, welcher Informationsverlust damit einhergeht.

Der bereits oben angewendete *L*oss-of-*I*nformation-Index

$$LI = 100 \times \frac{\ln(L_{LCA}) - \ln(L_{RM})}{\ln(L_{LCA}) - \ln(L_{PR})} \tag{23}$$

(Kempf 2012) leistet dies, indem er den mit der Scorebildung einhergehenden Informationsverlust $\ln(L_{LCA}) - \ln(L_{RM})$ zu der durch die Klassenbildung verwerteten statistischen Information $\ln(L_{LCA}) - \ln(L_{PR})$ in Beziehung setzt.

Cronbachs Koeffizient Alpha, den man üblicherweise verwendet, um die interne Konsistenz von Tests oder Fragebögen abzuschätzen, ist für die Beurteilung der Angemessenheit der Scorebildung kein geeignetes Maß. Er liefert lediglich eine untere Schranke für die Reliabilität der Scores (vgl. Lord & Novick 1968). Reliabilität und Homogenität sind jedoch zwei völlig unabhängige Konzepte.

Da der Koeffizient Alpha die Reliabilität genau dann exakt wiedergibt, wenn die Items (zumindest) essentiell τ-äquivalent sind, könnte man ihn zwar zur Abschätzung der essentiellen τ-Äquivalenz benutzen, indem man ihn zur Reliabilität in Beziehung setzt. In der Praxis scheitert dies jedoch daran, dass alle anderen Reliabilitätsmaße noch strengere Voraussetzungen treffen. Und selbst wenn die Items essentiell τ-äquivalent sind, geht die Scorebildung immer noch mit einem Verlust an statistischer Information einher. Ohne statistischen Informationsverlust können die Scores nur dann verwendet werden, wenn die Items im Sinne des RM strikt homogen sind.

Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent-Class-Analyse

Wassilios Baros & Wilhelm Kempf

1. Quantität und Qualität in der Inhaltsanalyse

Bereits Siegfried Kracauer (1952) hat in seinem Plädoyer für eine qualitative Inhaltsanalyse die auch heute noch gebräuchliche Auffassung kritisiert, dass qualitative Studien bloß explorativen Charakter hätten und in den Bereich der Voruntersuchungen zu verweisen seien – etwa zwecks Generierung von Hypothesen, die es dann mit "harten" quantitativen Methoden zu überprüfen gilt. Da die zählenden Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse die Interdependenzen der verschiedenen Teile eines Textes und die Beziehungen zwischen den Variablen vernachlässigten, bestehe ein Konflikt zwischen interner und externer Validität inhaltsanalytischer Studien, der dazu führt, dass Pilotstudien oft stärker qualitativ ausgerichtet seien, die externe Validität der quantitativen Hauptstudie dann aber hinter jener der Pilotstudie zurückbleibt.

Im Folgenden wollen wir einen Ausweg aus diesem Dilemma aufzeigen, der nicht nur das Verhältnis zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse neu bestimmt, sondern mittels einer gegenstandsangemessenen Weiterentwicklung der quantitativen Methodik auch die damit korrelierende Trennung zwischen Vor- und Hauptuntersuchung aufhebt. Im Resultat jeder der beiden Analysemethoden entstehen Erkenntnisse, auf welche die andere aufbauen kann, und jede der beiden Methoden trägt zum Verständnis der analysierten Texte eine andere Art von Erkenntnissen bei. Während die qualitativen Methoden eine detaillierte Analyse einiger weniger Texte leisten, sorgt die quantitative Inhaltsanalyse dafür, dass die daraus gewonnenen Einsichten nicht nur auf mehr oder minder willkürlich ausgewählte Textbeispiele bezogen, sondern in methodisch geregelter Form auf die Grundgesamtheit der interessierenden Texte verallgemeinert werden können (Kempf 2008).

Dazu greifen wir auf die etwa zeitgleich mit Kracauers Kritik von Paul Lazarsfeld (1950) entwickelte Methode der Latent-Class-Analyse (LCA) zurück, die allerdings erst durch Tarnai & Bos (1989) erstmals Anwendung in der Inhaltsanalyse gefunden hat. Auf dieser Grundlage entwickeln wir eine Methodologie, welche die zentralen Schwachstellen quantitativer und qualitativer Analyseverfahren ins Visier

nimmt und eine methodisch-systematische Integration der beiden Methoden anstrebt.

Um diese Methodologie nicht nur theoretisch zu skizzieren, sondern auch ihre Anwendung zu demonstrieren, greifen wir auf Datenmaterial aus einer empirischen Untersuchung zurück, bei der leitfadenorientierte Interviews mit Jugendlichen geführt wurden, die Teilnehmer(innen) einer Jugendwerkstatt waren (Baros et. al. 2001, Bujard et. al. 2003). Für diesen Beitrag wurden die Daten vor dem Hintergrund einer am Capabilities Approach orientierten Fragestellung sekundär analysiert.

1.1 Latent-Class-Analyse als Brücke zwischen quantitativen und qualitativen Methoden

Die Vorzüge der einen Methode sind zugleich Defizite der anderen.

Während quantitative Inhaltsanalysen große Textmengen zu bewältigen und damit die *Repräsentativität* der Untersuchung sicherzustellen vermögen, bleiben qualitative Methoden wegen des großen Analyseaufwands auf die Auswertung einer relativ kleinen Anzahl von *typischen* Texten beschränkt. Das damit postulierte Qualitätsmerkmal Typikalität statt Repräsentativität bleibt aber eine Leerformel, solange nicht gesagt ist, wie die Typikalität eines Textes ausgewiesen werden kann – und zwar bereits vor und unabhängig von seiner (qualitativen) Analyse.

Wie bereits Kracauer (1952) festgestellt hat, ergibt sich die Richtung eines Textes nicht aus der *Häufigkeit*, mit der bestimmte Textmerkmale auftreten, sondern aus den *Mustern*, welche sie bilden. Während das Erkennen solcher Muster ein integraler Bestandteil des Verstehensprozesses ist, dessen sich die qualitativen Methoden bedienen, reißt die Beschreibung der Texte mittels quantitativer Inhaltsanalyse die erfassten Textmerkmale aus ihrem Zusammenhang, um sie anschließend auf dem Wege der statistischen Datenaggregation wieder zusammenzufügen. Diese Rekontextualisierung der Textmerkmale stellt sie aber in einen anderen Kontext als jenen, in welchem sie ursprünglich gestanden haben (Kempf 2008).

Die daraus resultierende *Validitätsproblematik* der quantitativen Inhaltsanalyse wird noch dadurch verschärft, dass sie nur so weit Objektivität beanspruchen kann, als die Kodierung der inhaltsanalytischen Variablen eine hinreichende Intercoder-Reliabilität aufweist. Die Beschreibungsmittel der quantitativen Inhaltsanalyse bleiben daher notgedrungen mehr an der Textoberfläche und erfassen (fast ausschließlich) nur manifeste Textmerkmale bzw. Kommunikationsinhalte. Qualitative Analysemethoden sind zwar geeignet, mehr in die Tiefe der Texte zu gehen und auch latente Kommunikationsinhalte zu erfassen; umgekehrt sind sie jedoch mit dem Problem konfrontiert, dass die *Objektivität* ihrer Analyseergebnisse nicht auf Variablenebene sichergestellt werden kann, sondern allenfalls dadurch, dass sie durch objektivierbare Indikatoren gestützt werden.

Schon dies verweist darauf, dass weder quantitative noch qualitative Inhaltsanalyse als die Methode der Wahl gelten, sondern nur eine systematische Kombination beider Verfahrensweisen zufriedenstellen kann. Die LCA erfüllt hierbei eine Brückenfunktion, indem sie es erlaubt,

1. in den Daten enthaltene Typen von Merkmalsmustern zu identifizieren,
2. typische Texte zu identifizieren, welche diese Merkmalsmuster gleichsam in Reinform enthalten, und
3. diese typischen Texte einer qualitativen Analyse zu unterziehen.

Dadurch kann schließlich zugleich die Interpretation der quantitativen Analyseergebnisse (d.h. der latenten Klassen) validiert und die Objektivierbarkeit sowie Generalisierbarkeit der qualitativen Analyseergebnisse gewährleistet werden.

1.2 Modell und Methodik der Latent-Class-Analyse

Wenn es nicht die einzelnen Textmerkmale sind, die als Indikatoren für die Argumentationsrichtung eines Textes dienen können, sondern die Muster, welche sie bilden, dann benötigen wir ein statistisches Verfahren, welches es erlaubt, typische Muster von Textmerkmalen zu identifizieren, die in den Texten enthalten sind (Kempf 2008).

Von der LCA wird dies geleistet, indem sie davon ausgeht, dass es verschiedene Klassen von Texten gibt, die durch eine je spezifische Verteilung der analysierten Textmerkmale charakterisiert sind. Die durch die LCA identifizierten Typen von Merkmalsmustern sind somit nicht deterministisch, sondern probabilistisch definiert. Sie beschreiben nicht, dass innerhalb einer Klasse bestimmte Merkmale mit Sicherheit auftreten und andere mit Sicherheit fehlen, sondern sie beschreiben die Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Textmerkmale zusammentreffen und andere fehlen.

Diese Wahrscheinlichkeiten werden (bei vorgegebener Klassenanzahl) so bestimmt, dass die vorliegenden Daten maximale Plausibilität besitzen (Maximum-Likelihood-Methode), und die zur Beschreibung der Daten angemessene Klassenanzahl wird mit Hilfe von Informationsmaßen so festgelegt, dass ein optimaler Kompromiss zwischen Genauigkeit und Sparsamkeit der Beschreibung der Daten erzielt wird. Je nach Stichprobengröße wird dafür der AIC-Index (Akaike 1987), der BIC-Index (Bozdogan 1987) oder der CIC-Index (Reunanen & Suikkanen 1999) verwendet. Während der AIC Genauigkeit und Sparsamkeit gleich stark gewichtet, legt der für sehr große Stichproben angemessene BIC ein größeres und der für kleine Stichproben angemessene CIC ein geringeres Gewicht auf die Sparsamkeit. Die beste Beschreibung der Daten liefert jeweils jene Klassenanzahl, für welche der verwendete Index den kleinsten Wert annimmt.

Um zu bewerten, wie gut das gewählte Latent-Class-Modell (= die angenommene Klassenanzahl) die Daten zu erklären vermag, bedient man sich informationstheoretischer Relevanzmaße. Das auf Goodman (1972) zurückgehende PRE-Maß

(proportional reduction in error) misst den absoluten Anteil[1] der statistischen Information, die durch das Modell ausgeschöpft wird, und die nur für konstante Merkmalskategorien definierte (vgl. Kempf 2012) explanatory power des Modells (EP) misst den modellspezifischen Anteil[2]. Mittels eines asymptotisch nach Chi-Quadrat verteilten Likelihood-Quotienten-Tests kann zudem überprüft werden, ob das Modell die Daten ebenso gut beschreibt wie das sog. saturierte Modell, das jedes einzelne Merkmalsmuster als eine eigene Klasse auffasst und somit die genauestmögliche Beschreibung der Daten leistet.

Die Identifikation typischer Texte, welche die verschiedenen Merkmalsmuster gleichsam in Reinform wiedergeben, kann schließlich mithilfe der sog. membership probabilities erfolgen, die für jeden Text und jede Klasse die Wahrscheinlichkeit angeben, mit welcher der Text der Klasse angehört und somit als Maß für die Übereinstimmung des (manifesten) individuellen Merkmalsmusters des Textes mit dem für die Klasse typischen (latenten) Muster dienen können. Jeder Text wird dann jener Klasse zugeordnet, der er am wahrscheinlichsten angehört, und indem man die mittlere membership probability (MEM) berechnet, mit der diese Zuordnungen erfolgen, erhält man ein Maß für die Reliabilität der durch die LCA geleisteten Klassifikation der Texte.

2. Anwendung der LCA

2.1 Zum Datenmaterial – Kontext und Zielsetzung der Studie

Im Folgenden demonstrieren wir die Anwendung der Methode auf transkribierte Protokolle aus qualitativen, leitfadenorientierten Interviews, welche im Rahmen einer fünfjährigen Untersuchung (1998-2003) über den Beitrag von Jugendwerkstätten zur Förderung der allgemeinen Handlungsfähigkeit von Jugendlichen durchgeführt wurden. Im Vordergrund dieser Studie stand die Frage: Leisten die Jugendwerkstätten Hilfe beim Übergang in die Normalbiografie und dadurch einen Beitrag zur Vermeidung von Desozialisierungs- und Exklusionsprozessen, oder sind sie lediglich Teil eines zirkulären Aufbewahrungssystems für jugendliche Problemgruppen des Bildungs- und Beschäftigungssystems?

Der Leitfaden für die Interviews umfasste die folgenden Einzelbereiche: derzeitige Lebenssituation, Privatleben, schulische Entwicklung, berufliche Wünsche und persönliche Einstellungen. Insgesamt wurden 195 Jugendliche erreicht, von denen 144 eine Jugendwerkstatt besuchten. Die methodisch am Panel-Untersuchungsdesign orientierte Studie zielte darauf ab, Veränderungen bei den Jugendlichen innerhalb von zwei Jahren und zu vier Befragungszeitpunkten zu erheben.

Im Unterschied zu der Ausgangsfragestellung dieser Längsschnittuntersuchung fokussiert unsere Analyse die subjektive Verarbeitung des Schulversagens seitens

1 D.h. den auf die A-priori-Wahrscheinlichkeit der Textmerkmale bezogenen Anteil.
2 D.h. den über die empirische Wahrscheinlichkeit der Merkmalskategorien hinausgehenden Anteil.

der Jugendlichen sowie die Bedeutung, welche sie Schule und Bildung generell beimessen. Das Material wird anhand folgender Schwerpunktfragen analysiert: (Wie) Reflektieren Jugendliche ihre Schulerfahrungen? Lassen sich in ihren Selbstauslegungen Hinweise auf eine wahrgenommene Bedrohung durch Stereotype (Gomolla 2010) erkennen? (Wie) Thematisieren Jugendliche ihren Misserfolg in der Schule? Lassen sich in ihren Erzählungen Formen ihrer Problemdefinition erkennen? Haben sie in der Schule Erfahrungen mit fehlendem Respekt ihnen gegenüber (Lange-Vester 2006) gemacht? (Wie) Gehen sie auf die Bedeutung schulischen Lernens bzw. von Bildung generell für sich selbst ein? Theoretische Grundlage bildet der Capabilities Approach, wie er von Amartya Sen und Martha Nussbaum formuliert und für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (vgl. Otto & Ziegler 2008) im Kontext von Migration und Bildung (Baros & Otto 2010) operationalisiert wurde. Im Besonderen wird zwei central capabilities analytisch Rechnung getragen. Zum einen geht es um die Bedeutung von Gefühlen und Emotionen für die Förderung der emotionalen Entwicklung, die nicht durch traumatisierende Widerfahrnisse wie Missachtung oder Vernachlässigung gefährdet werden darf. Zum anderen fokussiert die central capability Zugehörigkeit, Mitgliedschaft, Sozialität darauf, über die sozialen Grundlagen für Selbstachtung und Nicht-Demütigung (Würde) zu verfügen. Dies kann gewährleistet werden durch ein Minimum an Schutz vor Diskriminierung wegen der Rasse, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Religionszugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit (vgl. Otto 2007, 56) sowie (wegen) *der je individuellen Bildungspotenziale und -bedürfnisse*.

Besonders geeignet für die Untersuchung dieser Fragen erweist sich das Interviewmaterial (n = 114[3] Interviews) aus der ersten Erhebungsphase, weil es unmittelbar nach Verlassen der Schule gewonnen wurde und deshalb lebhafte Erzählungen der Jugendlichen über ihre biografischen und schulischen Erfahrungen wiedergibt.

2.2 Inhaltsanalytische Kodierung und Analysestrategie

Die quantitative Inhaltsanalyse der Interviews erfolgte entlang der beiden Dimensionen Konflikterleben und Konfliktstrategien sowie Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung, die durch jeweils 10 bzw. 9 dichotome (1 = kommt vor; 0 = kommt nicht vor) Textmerkmale operationalisiert wurden. Diese Variablen bildeten die Grundlage für die Berechnung zweier LCA, mittels derer typische Merkmalsmuster (latente Klassen) der beiden Dimensionen identifiziert wurden. Anschließend wurden die Jugendlichen den latenten Klassen zugeordnet und die so vergebenen Klassenscores (0 = Klasse 1; 1 = Klasse 2; 2 = Klasse 3 usw.) bildeten gemeinsam mit dem Geschlecht (1 = männlich; 0 = weiblich) und dem Migrationshintergrund (1 = ja; 0 = nein) die Datengrundlage für die Berechnung einer LCA 2. Ordnung, auf deren Grundlage die zur Validierung der Ergebnisse herangezogenen typischen Textbeispiele ausgewählt wurden (vgl. Abb. 1).

3 Diese 114 Interviewtranskripte, die jeweils einen Umfang von ca. 6 bis zu 30 Standardmanuskriptseiten haben, entsprechen der Anzahl der uns vorliegenden, vollständig transkribierten Interviews aus der Gesamtstichprobe der 144 Jugendlichen der ersten Erhebungsphase.

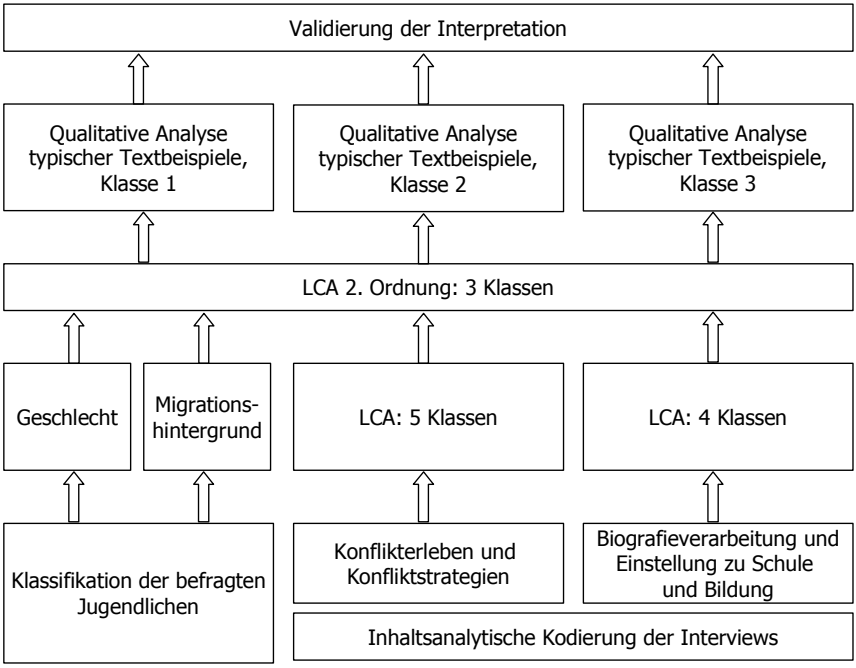


Abbildung 1: Design der Datenauswertung

Wegen der geringen Stichprobengröße (n = 114) erfolgte die Auswahl der LCA-Modelle mittels CIC. Zu Vergleichszwecken dokumentieren wir aber auch AIC und BIC, die jeweils eine geringere Klassenzahl und damit eine weniger genaue Beschreibung der Daten favorisieren würden. Weiters dokumentieren wir für jedes der LCA-Modelle die logarithmische Likelihood ln(L), die Anzahl der unabhängigen Modellparameter n(P), die Freiheitsgrade des Modells (df) und den asymptotisch nach Chi-Quadrat verteilten Likelihood-Quotienten-Test gegenüber dem saturierten Modell (L-Ratio). Als Maß für die Qualität der ausgewählten LCA-Modelle dokumentieren wir außerdem die proportional reduction of error (PRE) und die explanatory power (EP) des Modells sowie die mittlere Zuordnungssicherheit (MEM), mittels derer die Texte (bzw. die Jugendlichen) den latenten Klassen zugeordnet werden können.

Klasseninterne Fallvergleiche

Bei der Interpretation der latenten Klassen werden zunächst Aussagen formuliert, die sich auf die Gesamtheit der Stichprobe stützen, wobei fallbezogene Spezifika zwangsläufig in den Hintergrund geraten. Eine zunehmende Ausdifferenzierung der Analyse wird erst durch das Herausarbeiten von *klasseninternen Fallvergleichen* erreicht. Die Suche nach maximalen Differenzen erfolgt systematisch für jede

einzelne Klasse mit Hilfe der membership propabilities, wodurch die Identifizierung von polaren Fällen ermöglicht wird. Durch "Prüfung nah beieinander liegender Fälle" (Hoffmann-Riem 1984, 22f.) wird die für die Praxis der qualitativen Datenanalyse geforderte "minimale Kontrastierung" durchgeführt und auf diese Weise die "Spannweite zwischen den Polen, die teilweise als Kontinuum angelegt werden konnte" (ebd.), ausgefüllt und die Dichte der Analyse gewährleistet.

Die Interpretationen der LCA werden durch typische Textbeispiele gestützt, von denen wir aus Platzgründen hier jedoch für jede der Klassen der LCA 2. Ordnung nur ein bis zwei Beispiele wiedergeben, die dem für die Klasse charakteristischen Merkmalsmuster möglichst gut entsprechen, d.h. eine große membership probability aufweisen.

2.3 Konflikterleben und Konfliktstrategien

Die Dimension Konflikterleben und Konfliktstrategien wurde mittels der in Tabelle 1 dargestellten Textmerkmale operationalisiert.

Variable	Definition
1	*Konflikthaltige Beziehung zur Familie:* Die Beziehung zu den Eltern und das Familienklima generell werden als konflikthaltig beschrieben.
2	*Konflikte mit dem Gesetz:* Die Jugendlichen berichten, sie seien in der Vergangenheit schon einmal mit dem Gesetz in Konflikt geraten (z.B. Ladendiebstähle, Schwarzfahren, Gewaltanwendung, Drogenkonsum etc.)
3	*Negative Schulerfahrungen:* Die bisherigen Erfahrungen mit der Schule wurden als negativ empfunden.
4	*Voreingenommenheit der Lehrer:* Die Lehrpersonen werden in ihrem Verhalten als (dem Jugendlichen gegenüber) voreingenommen geschildert.
5	*Konkrete Konflikte mit Lehrern:* Erlebte (manifeste) Konflikte mit Lehrpersonen werden berichtet.
6	*Selbstbehindernde Verhaltensmuster:* Eigene Handlungen und Verhaltensweisen werden selbstkritisch als Ursachen für die derzeitige Situation gesehen.
7	*Sich abfinden:* Der Jugendliche findet sich mit seinem Scheitern in der Schule ab.
8	*Beziehungsabbruch zu Cliquen:* Der Jugendliche berichtet von erfolgreichen Bemühungen, die Beziehung zu Freundeskreisen/Cliquen abzubrechen, von denen ein negativer Einfluss ausging.
9	*Schulabschluss nachholen:* Der Jugendliche äußert den Wunsch bzw. das Ziel, den Schulabschluss nachzuholen.
10	*Vagheit der beruflichen Zukunftsvorstellungen:* Es werden nur vage berufliche Zukunftsvorstellungen geäußert.

Tabelle 1: Konflikterleben und Konfliktstrategien: Definition der inhaltsanalytischen Variablen

Die LCA dieser Variablen ergab laut CIC eine 5-Klassen-Lösung (vgl. Tab. 2), die mit einer proportional reduction of error von PRE = 61.81%, einer explanatory po-

wer von EP = 51.86% und einer mittleren Zuordnungssicherheit von MEM = 0.916 eine zufriedenstellende Modellanpassung zeigt. Die Signifikanz des Likelihood-Quotienten-Tests kann nicht bewertet werden, da seine asymptotischen Verteilungseigenschaften wegen n < df nicht erfüllt sind.

Modell	ln(L)	n(P)	df	L-Ratio	p	AIC	BIC	CIC
PR	-727.68	1	1022	479.51	n < df	1457.36	1460.10	1456.92
LC1	-671.27	10	1013	366.69	n < df	1362.54	1389.90	1358.09
LC2	-643.36	21	1002	310.87	n < df	1328.72	1386.18	1319.38
LC3	-621.28	32	991	266.71	n < df	1306.56	1394.12	1292.33
LC4	-611.96	43	980	248.07	n < df	1309.92	1427.58	1290.80
LC5	-603.35	54	969	230.85	n < df	1314.70	1462.45	1290.68
LC6	-595.70	65	958	215.55	n < df	1321.40	1499.25	1292.49
LC7	-587.65	76	947	199.45	n < df	1327.30	1535.25	1293.50
Saturiert	-487.93	1023	---	---	---	3021.85	5820.99	2566.86

Tabelle 2: Konflikterleben und Konfliktstrategien: Goodness-of-fit-Statistiken

Klasse 1 (49.9%): Konfliktarme Beziehung zu den Lehrer(inne)n, Hinnahme des schulischen Scheiterns

Klasse 1 ist mit knapp 50% der Stichprobe die größte der fünf Klassen. Obwohl Jugendliche dieser Klasse ihre Schulerfahrungen häufig negativ beurteilen (34.0%), berichten sie weder von Konflikten mit den Lehrern (0.2%) noch äußern sie Kritik an deren Verhaltensweisen ihnen gegenüber (0.2%). Deutlich ist die Tendenz, sich mit dem Scheitern in der Schule (irgendwie) abzufinden (24.2%). Die Jugendlichen thematisieren nie ihr Bemühen, die Beziehungen zu Freundeskreisen abzubrechen, die sie als mitverantwortlich für ihre negative Entwicklung wahrnehmen (0.2%). Relativ deutlich sprechen sie von Konflikten in der Familie (29.2%) und gelegentlich äußern sie sich auch selbstkritisch, indem sie eigene Entscheidungen als problematisch für ihre Entwicklung bezeichnen (21.1%). Gelegentlich ist die Rede von Situationen, in denen sie mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind (15.3%). Zwar zeigt sich relativ oft der Wunsch, den Schulabschluss nachzuholen (28.2%), die beruflichen Zukunftsvorstellungen bleiben jedoch häufig vage (45.4%).

Klasse 2 (15.2%): Versuchte Wiedergutmachung eines selbst verantworteten negativen Lebensverlaufs

Von den Jugendlichen in Klasse 2 wird nahezu ausnahmslos der Wunsch geäußert, den Schulabschluss nachzuholen (99.8%), und eigenes Handeln als Ursache für die aktuelle ungünstige Situation dargestellt (99.8%). Meist werden die Schulerfahrungen als negativ erlebt (75.2%), während Konflikte mit Lehrer(inne)n (12.5%) sowie Kritik an deren Verhalten (22.8%) nur gelegentlich vorkommen. Sehr häufig sind die Jugendlichen mit dem Gesetz in Konflikt geraten (59.3%) und haben sich gleich-

zeitig bemüht, sich vom negativen Einfluss ihrer Cliquen abzunabeln und in ihrem Privatleben neu zu starten (53.4%). Relativ häufig thematisieren sie familiäre Konflikte (33.5%), finden sich mit ihrem Scheitern in der Schule ab (25.2%) und haben nicht selten nur vage berufliche Zukunftsvorstellungen (21.0%).

Klasse 3 (13.8%): Resignation, konflikthafte Beziehung zu Lehrer(inne)n und erlebte Unfairness

Die Jugendlichen in Klasse 3 stellen ihre Schulerfahrungen durchgehend als negativ dar (99.8%). Gleichzeitig berichten sie sehr oft von Konflikten mit Lehrer(inne)n (64.9%) und von Situationen, in denen sie das Gefühl hatten, das Lehrpersonal wäre voreingenommen und hätte sich ihnen gegenüber unfair verhalten (46.6%). Häufig neigen die Jugendlichen dazu, sich mit ihrem Scheitern in der Schule abzufinden (56.6%), auch wenn sie relativ oft den Wunsch äußern, den Schulabschluss nachzuholen (36.3%). Seltener als in den anderen Klassen berichten sie von Konflikten in ihren angestammten Lebenswelten (21.1%). Auffällig ist die Tatsache, dass hier nie die Rede von selbstbehindernden Verhaltensweisen ist (0.2%) und auch nicht von Bemühungen, die Beziehung zu einen negativen Einfluss ausübenden Freundeskreisen abzubrechen (0.2%).

Klasse 4 (13.5%): Selbstkritik und Schulabschluss

In Klasse 4 wird ausnahmslos von negativen Erfahrungen mit der Schule (99.8%) und meist von Konflikten mit den Lehrern (75.7%) berichtet. Gleichzeitig wird aber auch häufig eingeräumt, dass eigene Fehlentscheidungen und Verhaltensweisen für die aktuelle Situation mitverantwortlich waren (41.6%). Die Unzufriedenheit mit dem System Schule und den Lehrpersonen führt aber nur gelegentlich zu Resignation (13.2%) und wirkt sich in der Regel nicht negativ auf den Wunsch der Jugendlichen aus, den Schulabschluss nachzuholen (89.3%), wenngleich sie ausnahmslos nur vage berufliche Vorstellungen artikulieren (99.8%). Konflikte im Familienkreis (27.6%) werden nicht sehr häufig und Konflikte mit dem Gesetz (5.8%) nur selten angesprochen. Auch Bemühungen, sich von negativen Einfluss ausübenden Freundeskreisen zu distanzieren (6.8%) sind kaum ein Thema.

Klasse 5 (7.6%): Selbstreflexion und Neuorientierung im Privatleben

Klasse 5 ist die kleinste der fünf Klassen. Die Jugendlichen dieser Klasse sind alle schon einmal mit dem Gesetz in Konflikt geraten (99.8%) und berichten im Vergleich zu den anderen Klassen auch am häufigsten von Problemen in ihren angestammten Lebenswelten: sehr häufig von Konflikten in der Familie (69.7%) und meist von problematischen jugendlichen Milieus/Cliquen (77.7%). Recht unproportional – wenn auch immer noch deutlich – werden negative Erfahrungen mit der Schule thematisiert (41.3%) und relativ oft mit Lehrern (57.2%), die aber nur mitunter der Voreingenommenheit bezichtigt werden (11.5%). Stattdessen suchen die Jugendlichen sehr häufig die Verantwortung für die aktuelle belastende Situation bei sich selbst (61.0%). Sie finden sich zwar nicht selten mit dem Scheitern in der Schule ab (22.9%), äußern

aber weit häufiger den Wunsch, ihren Schulabschluss nachzuholen (48.4%), wobei ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen jedoch stets undifferenziert bleiben (99.8%).

2.4 Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung

Die Dimension Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung wurde mittels der in Tabelle 3 dargestellten Textmerkmale operationalisiert.

Variable	Definition
11	*Externe Misserfolgsattribuierung:* Der schulische Misserfolg wird extern attribuiert.
12	*Interne Misserfolgsattribuierung:* Der schulische Misserfolg wird intern attribuiert.
13	*Unzufriedenheit:* Unzufriedenheit mit der aktuellen Lebenssituation wird artikuliert.
14	*Zukunftssorgen:* Der Jugendliche macht sich Sorgen um seine (private und/oder berufliche) Zukunft.
15	*Misslungene Biografie:* Der Jugendliche stellt seine Biografie als misslungen und/oder schlecht gelaufen dar.
16	*Wichtigkeit von Bildung:* Bildung als Wert wird als wichtig erachtet und von dem Jugendlichen auch so benannt.
17	*Distanzierung von schulischem Lernen:* Der Jugendliche distanziert sich kritisch vom Lernen, wie es in der Schule praktiziert wird.
18	*Respektloses Lehrerverhalten:* Der Jugendliche benennt Verhaltensweisens von Lehrpersonen, die er als respektlos ihm gegenüber erlebt hat (verbale und/oder physische Gewalt, Ironie, Bloßstellen etc.).
19	*Keine Lust auf Schule:* Der Jugendliche macht Bemerkungen, aus denen hervorgeht, dass er keine Lust hat, zur Schule zu gehen.

Tabelle 3: Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung: Definition der inhaltsanalytischen Variablen

Modell	ln(L)	n(P)	df	L-Ratio	p	AIC	BIC	CIC
PR	-667.86	1	510	422.88	n < df	1337.72	1340.45	1337.27
LC1	-603.34	9	502	293.84	n < df	1224.68	1249.31	1220.68
LC2	-579.15	19	492	245.46	n < df	1196.30	1248.29	1187.85
LC3	-560.91	29	482	208.98	n < df	1179.82	1259.17	1166.92
LC4	-549.77	39	472	186.70	n < df	1177.54	1284.25	1160.19
LC5	-543.36	49	462	173.88	n < df	1184.72	1318.79	1162.93
LC6	-540.58	59	452	168.32	n < df	1199.16	1360.60	1172.92
Saturiert	-456.42	511	---	---	---	1934.84	3333.03	1707.56

Tabelle 4: Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung: Goodness-of-fit-Statistiken

Die LCA dieser Variablen ergab laut CIC eine 4-Klassen-Lösung (vgl. Tab. 4), die mit einer proportional reduction of error von PRE = 63.36%, einer explanatory power von EP = 55.85% und einer mittleren Zuordnungssicherheit von MEM = 0.887 erneut eine zufriedenstellende Modellanpassung zeigt. Die Signifikanz des Likelihood-Quotienten-Tests kann auch hier nicht bewertet werden, da seine asymptotischen Verteilungseigenschaften wegen n < df nicht erfüllt sind.

Klasse 1 (26.3%): Innere Schulverweigerung und Belanglosigkeit von Bildung

Die Jugendlichen in Klasse 1 geben ausnahmslos an, keine Lust auf Schule mehr zu haben (99.8%). Meist stellen sie ihre Biografie als misslungen dar (76.7%) und äußern sich ziemlich oft als mit ihrer aktuellen Lebenssituation unzufrieden (46.7%). Etwa gleich häufig attribuieren sie schulischen Misserfolg intern (46.6%) und extern (50.0%). Sie distanzieren sich deutlich vom schulischen Lernen (46.8%) und sprechen nicht selten von respektlosem Verhalten von Lehrern ihnen gegenüber (33.4%). Über ihre zukünftige Lebenssituation machen sie sich sehr oft Sorgen (66.6%) und thematisieren dies auch. Auffallend ist, dass die Probanden kaum einmal angeben, dass Bildung für sie ein erstrebenswertes Ziel sei (3.3%).

Klasse 2 (26.0%): Hohe Bedeutsamkeit von schulischem Lernen und Bildung bei gleichzeitiger interner Misserfolgsattribuierung

Die Jugendlichen in Klasse 2 suchen die Ursache ihres Schulversagens durchgehend bei sich selbst (99.8%), führen aber nicht selten auch externe Gründe dafür an (24.2%) und sprechen häufig von respektlosem Verhalten der Lehrpersonen (36.5%). Trotzdem werden Bildung und Schule groß geschrieben[4] und die bisherige Biografie wird als belastend und negativ erlebt (77.6%).

Klasse 3 (24.1%): Eher schlecht gelaufen und selber schuld dran

Klasse 3 zeichnet sich dadurch aus, dass die meisten der kodierten Textmerkmale nur selten oder gar nicht auftreten. Lediglich die schlecht verlaufene Biografie (33.7%) wird relativ häufig angesprochen und die Ursachen für das Schulversagen werden nicht selten bei sich selbst gesucht (25.8%).

Klasse 4 (23.6%): Schlecht gelaufen, externe Misserfolgsattribuierung und Sorgen um die Zukunft

In Klasse 4 gehören Jugendliche, die ihre Biografie in der Regel als misslungen bezeichnen (91.9%) und sich sehr häufig Sorgen über die Zukunft machen (70.8%). Häufig führen sie ihr Schulversagen auf externe Ursachen zurück (66.1%). Sie scheinen das Interesse an Bildung jedoch nicht verloren zu haben; denn sie sprechen nicht selten den Stellenwert an, den Bildung für sie besitzt

4 Wichtigkeit der Bildung (52.5%) dominiert deutlich gegenüber der Distanzierung vom schulischen Lernen (21.7%). Keine Lust auf Schule findet sich so gut wie nie (0.2%).

(19.9%) und geben so gut wie nie an, dass sie keine Lust auf Schule hätten (0.2%). Sie bekunden aber auch nur gelegentlich ihre Unzufriedenheit mit ihrer aktuellen Situation (15.9%).

2.5 Latent-Class-Analyse 2. Ordnung

Um zu untersuchen, wie die Dimensionen Konflikterleben und Konfliktstrategien sowie Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung miteinander sowie mit dem Geschlecht und dem Migrationshintergrund der Jugendlichen interagieren, wurde auf Grundlage der in Tabelle 5 dargestellten Variablen eine LCA 2. Ordnung berechnet, die laut CIC eine 3-Klassen-Lösung mit einer proportional reduction of error von PRE = 74.70% und einer mittleren Zuordnungssicherheit von MEM = 0.917 ergab.

Variable	Code
A = Geschlecht	0 = weiblich 1 = männlich
B = Migrations-hintergrund	0 = nein 1 = ja
C = Konflikterleben und Konfliktstrategien	0 = Klasse 1: Konfliktarme Beziehung zu den Lehrer(inne)n, Hinnahme des schulischen Scheiterns 1 = Klasse 2: Versuchte Wiedergutmachung eines selbst verantworteten negativen Lebensverlaufs 2 = Klasse 3: Resignation, konflikthafte Beziehung zu Lehrer(inne)n und erlebte Unfairness 3 = Klasse 4: Selbstkritik und Schulabschluss 4 = Klasse 5: Selbstreflexion und Neuorientierung im Privatleben
D = Biografieverarbeitung und Einstellung zu Schule und Bildung	0 = Klasse 1: Innere Schulverweigerung und Belanglosigkeit von Bildung 1 = Klasse 2: Hohe Bedeutsamkeit von schulischem Lernen und Bildung bei gleichzeitiger interner Misserfolgsattribuierung 2 = Klasse 3: Eher schlecht gelaufen und selber schuld dran 3 = Klasse 4: Schlecht gelaufen, externe Misserfolgsattribuierung und Sorgen um die Zukunft

Tabelle 5: Variablen der LCA 2. Ordnung

Modell	ln(L)	n(P)	df	L-Ratio	p	AIC	BIC	CIC
LC1	-454.06	9	70	104.98	p<0.005	926.12	950.75	922.12
LC2	-436.86	19	60	70.58	n.s.	911.72	963.71	903.27
LC3	-426.36	29	50	49.58	n.s.	910.72	990.07	897.82
LC4	-422.96	39	40	42.78	n.s.	923.92	1030.63	906.57
LC5	-419.98	49	30	36.82	n.s.	937.96	1072.03	916.17
Saturiert	-401.57	79	---	---	---	961.14	1177.30	926.01

Tabelle 6: Goodness-of-fit-Statistiken der Latent-Class-Analyse 2. Ordnung

Die Goodness-of-fit-Statistiken der LCA 2. Ordnung sind in Tabelle 6 dargestellt. Wegen der Unterschiedlichkeit der in Tabelle 5 definierten Kategorien der Variablen entfallen hier jedoch das Pure-Random-Modell und der explanatory power index (EP). Das Ergebnis des Likelihood-Quotienten-Tests zeigt, dass die 3-Klassen-Lösung die Daten ebenso gut zu beschreiben vermag wie das saturierte Modell. Für die Interpretation der Klassen wurde auf jene Textmerkmale zurückgegriffen, bezüglich derer sich die Klassen laut Pearson-Chi-Quadrat signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Abb. 2).

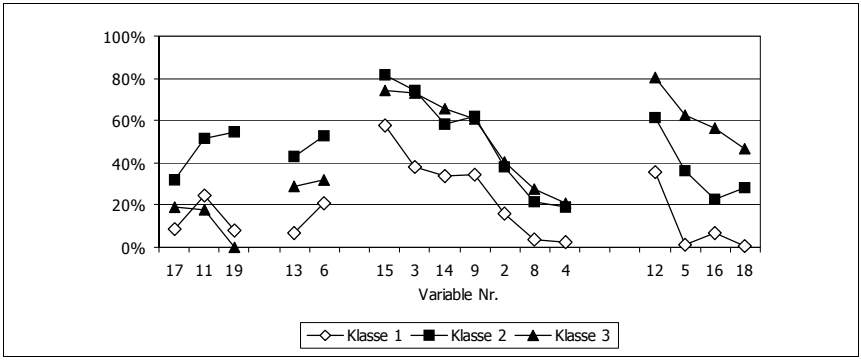


Abbildung 2: LCA 2. Ordnung: Häufigkeiten der signifikanten Textmerkmale. Zur Definition der Variablen siehe die Tabellen 1 und 3

Klasse 1 (42.4%): Ambivalenz und Indifferenz

Klasse 1 ist die größte der drei Klassen. Sie besteht zu knapp 70% aus männlichen Jugendlichen. Personen mit Migrationshintergrund sind etwa zur Hälfte vertreten. Die Probanden berichten zwar häufig, aber seltener als in anderen Klassen von einer misslungenen Biografie (57.5%) und negativen Schulerfahrungen (38.2%) und in der Regel nicht von manifesten Konflikten mit ihren Lehrer(inne)n (1.3%). Sie beklagen sich auch nicht über Voreingenommenheit der Lehrer (2.5%) und/oder deren respektloses Verhalten (0.7%). Ihr Schulversagen attribuieren sie eher intern (35.8%) als extern (24.8%) und auch selbstbehindernde Verhaltensweisen werden eher selten thematisiert (20.7%). Zukunftssorgen (33.9%) und der Wunsch, ihren Schulabschluss nachzuholen (34.5%), werden zwar relativ häufig, aber seltener als in den anderen Klassen geäußert. Seltener als die anderen Klassen mit dem Gesetz in Konflikt gekommen (16.0%), zeigen sie kaum Unzufriedenheit mit ihrer aktuellen Lebenssituation (6.9%) und/oder Bestrebungen, die Beziehung zu bisherigen Freundeskreisen, von denen ein negativer Einfluss ausging, abzubrechen (3.9%). Bildung nehmen sie nicht wichtig (6.7%), distanzieren sich aber auch kaum vom schulischen Lernen (8.8%), bekunden nur selten, dass sie keine Lust auf Schule haben (8.0%), und zeigen sich damit insgesamt ziemlich indifferent.

Fallbeispiel: Den jungen Finan (20), (UP 1208, MP 87.52%), Asylbewerber aus Ruanda, seit vier Jahren in Deutschland lebend, belastet aktuell sehr die Ermordung

seiner Eltern und Geschwister in Ruanda sowie die Tatsache, dass er in Deutschland als "geduldeter" Ausländer mit einer jeweils einjährigen Aufenthaltsgenehmigung lebt. Von der Schule ist er in der neunten Klasse und zwei Monate vor dem Erreichen seines Hauptschulabschlusses geflogen. Über diesen seine bisherige Bildungsbiografie prägenden Vorfall äußert sich Finan zunächst nur verhalten:

F: "... weil ich auf anderer Schule war und äh, das war mein Abschluss, ich war schon dabei, konnte ich jetzt im November kriegen und ich bin rausgeflogen ... Ja, weil ich Problem gehabt habe mit einem Mädchen da und so. Ja, ich weiß aber nicht, also warum ich rausgeflogen bin, die haben mir nicht so eine genau Erklärung dafür gegeben, aber ich habe das so einfach genommen, ich hatte keine andere Wahl."
"... nur das ist so gekommen, dass er [ein Mitschüler] Sachen zu mir gesagt hat so, auch wegen Heimat und so. Die haben das auch bei mir auf der Schule verstanden, aber ich weiß es nicht ... aber ich habe selber versucht, mit dem Schulleiter zu reden, so und so alles, aber dann bin ich schon rausgeflogen ... die haben mir schon gesagt, du kommst nicht mehr. Wenn ich weiß, die haben schon eine Entscheidung getroffen, dann habe ich gesagt: 'ja egal, ich gucke, wie ich zu Recht komme'".

Die thematische Abwehr von negativen Erfahrungen in der Schule bestätigt sich auch durch Hinzuziehung des Materials aus dem zweiten Interview, das acht Monate später stattgefunden hatte, in welchem Finan deutlicher auf die eigentlichen Ursachen (*rassistische Diskriminierung*) seines von der Schulleitung geahndeten Verhaltens eingeht.

I: "Hm, warum bist du denn eigentlich aus der Schule rausgeflogen?"
F: "Ja, ich hatte so, das war so eine kleine Auseinandersetzung mit einem Mitschüler, so wegen ach diese rassistisch so ah Sprüche und so ... Es kam irgendwie zu Krach und so. Was ich auch eigentlich so schlecht finde, ja ich weiß nicht, ja es kam so, dann bin ich rausgeflogen und dann ging ich auch da in die Jugendwerkstatt".

Die Klassen 2 und 3 unterscheiden sich von Klasse 1 durch eine deutlich häufigere Thematisierung einer misslungenen Biografie (81.3% bzw. 74.5%), negativer Schulerfahrungen (74.1% bzw. 73.2) und der Voreingenommenheit der Lehrer (19.0% bzw. 20.7%) sowie von Zukunftssorgen (58.3% bzw. 65.9%) und des Wunsches, den Schulabschluss nachzuholen (61.7% bzw. 60.5%). Mitglieder dieser beiden Klassen sind auch häufiger mit dem Gesetz in Konflikt gekommen (37.8% bzw. 40.3%) und berichten häufiger über Bemühungen, die Beziehung zu Cliquen abzubrechen, von denen ein negativer Einfluss ausging (21.4% bzw. 27.5%).

Klasse 2 (42.2%): Schulverachtung und individuelle Bildungsverweigerung als Antwort auf strukturelle Verweigerungsverhältnisse und -praxen:

Klasse 2 ist von männlichen Probanden dominiert (76.6%), die meist keinen Migrationshintergrund haben (81.7%). Diese Jugendlichen haben am häufigsten keine Lust auf Schule (54.3%) und distanzieren sich am stärksten vom schulischen Lernen (32.0%). Mehr als alle anderen sind sie mit ihrer aktuellen Lebenssituation unzufrieden (42.8%) und obwohl sie die stärkste Tendenz zu einer externen Ursachenattribution zeigen (51.8%), sprechen sie auch selbstbehindernde Verhaltensmuster am häufigsten an (52.9%).

Fallbeispiel: Sascha (17), (UP 1824, MP 97.89%), besuchte eine "Schule für Schwererziehbare" und verließ sie ohne Abschluss. Im Interview macht er einen selbstsicheren Eindruck. Er drückt sich sprachlich differenziert aus und geht ausführlich auf die Fragen ein.

S: "Ich komm, war auf 'ner Schule, wo halt etwas rauer zugeht. Und dann wurde mir gesagt, das hier so etwas wär' wo man, wenn man keine Arbeit hat, das vielleicht machen könnte und danach auch vielleicht noch mal den Hauptschulabschluss nachmachen kann. Das hab ich dann durch einen Freund gehört, das hab ich schon mal durch meine Schule gehört, von der Jugendwerkstatt und dann hab ich gedacht, warum eigentlich nicht? Ich komme aus einer Schule für schwer Erziehbare, aber, äh, halt mit normaler Schule. Da sind dann auch schwer Erziehbare bei ... Und ja, ich zähl mich zwar nicht dazu, aber ich hab dann da halt, mich wollt eben keine andere Schule, deswegen bin ich dann dahin gegangen ... Jeden Tag eine Schlägerei ... Und dann war da halt auch ein paar Leute die öfters mal von der Polizei abgeholt worden sind und dann wurde man vielleicht auch ein zwei Mal im Monat bedroht, sollte dann irgendwas rausrücken oder so. Also, etwas rau ging es schon her ... Ja, dass ich dann natürlich irgendwann so wurde wie die und mich auch hängen lassen hatte ... Ich hab mich dann hängen lassen, hab gedacht dann hab ich auch keine Lust mehr. Unterricht konnte man da machen wann man wollte, wer kein Bock auf Unterricht hatte durfte sich dann da in die Ecke setzten, durfte Karten spielen ... Ja am Anfang habe ich also immer Unterricht gerne mit gemacht und so am Schluss dann, fing es dann an die Lust dann aufzuhören, weil ich dann merkte sitzt ja nur noch als einzigster hier und die anderen sitzen da hinten und spielen Karten hab ich auch keine Lust mehr gehabt ... Dann hab ich mich halt meistens am Ende da zugesetzt. Habe dann nur noch selten Unterricht gemacht, vielleicht ein zwei Mal in der Woche eine Stunde oder zwei."

I: "Und das wurde auch so von den Lehrern so akzeptiert?"

S: "Ja die Lehrer haben da meistens selber vorgeschlagen Karten zu spielen ... Und dann sind meine Noten ein bisschen in den Keller gesunken. So dass sie mir sogar nicht mal Noten auf Zeugnis schreiben konnten. ... Gut. Also ich find es besser als Schule, muss ich ehrlich sagen. Ja weil hier kann ich wenigsten was machen, hier kann ich meine Hände benutzen. Und kann auch was sagen und äh, das ist einfach besser ... Weil Schule da sitzt du ja nur rum und machst gar nichts und ich brauchte schon immer was womit ich was mit meine Händen machen konnte."

"... [es] gibt viel Sachen die schlecht gelaufen sind, also wenn ich, ich hab schon so oft gesagt, wenn ich mein Leben bis auf mein sechstes Schuljahr zurückspulen könnte und da noch mal neu anfangen würde könnte ich, würde ich sofort neu anfangen. Weil ich früher war ich, war ich echt schlimm, also mich konnte keine halten, ich war zornig, aggressiv ... Und wenn ich da zurückspulen könnte, noch mal von neu Anfangen würde, das würde ich sofort noch machen, als ich würde sagen mein Leben was ich bis jetzt gelebt habe, das war absolut für in die Mülltonne."

"[Streit] mit Lehrern mein Lieblingsfall, weil Lehrer, meistens bin ich bei Lehrern immer das in die Augen getreten, hab ich dann halt, wurde ich dann halt auch aufbrausend, meine Meinung gesagt, aggressiv und hab gesagt, so Leute, äh nicht mit mir, ich bin nicht euer dumm, ihr könnt viele Leute verarschen, aber nicht mich, ich bin nicht auf den Kopf gefallen, auch wenn ihr das meint, dann kommt es dann halt meistens auch was, was lauteren Sprichwörtern, könnte dann passieren, dass auch mal Ausdrücke ausrutschen".

Klasse 3 (15.4%): Hohe Wertigkeit von Bildung und Schule trotz relativer Deprivation

Im Unterschied zu Klasse 2 besteht Klasse 3 ausnahmslos aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund (99.8%). Sie berichten am häufigsten über Konflikte mit den Lehrern (62.7%) und deren unfaires Verhalten (46.6%). *Trotz dieser Konfliktpotenziale und der negativen Erfahrungen mit Schule und Lehrern nehmen sie Lernen/Bildung wichtiger als alle anderen (56.2%) und zeigen die stärkste Tendenz*, die Ursachen für ihre Schulprobleme auf sich selbst zu attribuieren (80.3%).

Als besonders charakteristisch für Klasse 3 werden im Folgenden zwei Fallbeispiele vorgestellt, um die beiden in dieser Klasse latent vorhandenen Muster eines aktiven Widerstandes plastisch wiedergeben zu können. Zum einen (Ailin) drückt sich der Wunsch nach Lernen und Bildung in einem stillen Kampf aus, sich entschieden gegen einen weiteren Abstieg und damit einhergehenden Ansehensverlust zu wehren; zum anderen (Luigi) durch die exzessive Demonstration einer Willensbekundung, ein bisher verwehrtes Ziel (Schulbildung) zu erreichen.

Ailin (16), (UP 1204, MP 90.45%), stammt aus einer Immigrantenfamilie türkischer Herkunft. Sie hat die Hauptschule bis zur siebten Klasse besucht und ohne Abschluss verlassen. Dieses schulische Schicksal teilt sie gewissermaßen mit ihrer – ebenfalls in Deutschland geborenen – Mutter, die "keine Chance" gehabt habe, eine "Ausbildung zu machen die ist auch, von der Schule weggeflogen ... Also kein Schulabschluss hat sie dann auch nicht". Das fehlende Vertrauen der Lehrer in ihre Bildungspotenziale bringt Ailin sehr plastisch zum Ausdruck:

A: "Also in der Schule, war es schlecht, weil ich war da nämlich auch richtig schlecht. ... also ich war nicht gut. Zu Hause hab ich keine Probleme. Nur in der Schule, und jetzt ich bin ja jetzt froh, dass ich von der Schule weg bin. [Es hat in der Schule] nicht geklappt, weil ich da sehr schlechte Noten hatte. Wenn ich jetzt noch da wäre, hätten die mich sitzen geblieben und ich bin jetzt alt genug, ich möchte nicht mehr die siebte Klasse wiederholen. Deswegen habe ich gesagt dann raus, kriege ich lieber 'nen Abgang, als die siebte Klasse wieder wiederholen.... Also, meine (lacht leicht verlegen), ich kapier gar nix jetzt, zum Beispiel wenn die mir etwas sagen, das kapiere ich dann nicht und deswegen haben die gesagt, du gehörst nicht zu Hauptschule, also dein Kopf ist nicht für Hauptschule, sondern für Sonderschule, so. Und dann hab ich immer Sechsen geschrieben Fünfen. Hab ich gesagt: 'das nützt nichts, wie lange soll das jetzt noch so gehen?' Bis zehnte Klasse hab ich immer sechs fünf sechs fünf, lieber geh ich raus."
"Also ich hab ja ein Abgang bekommen deswegen haben die mich hierhin [in die Jugendwerkstatt] geschickt, ich eine Ausbildung kriege ... deswegen bin ich hier hin gekommen also ich hatte halt keine andere Wahl ... hat sie gesagt entweder Sonderschule oder hier, ich hab gesagt nein Sonderschule geht nicht."

Luigi (18), (UP 1409, MP 93,82 %), hatte bereits in Italien mit Schulschwierigkeiten zu kämpfen. Nach seiner Einwanderung wird er als Seitensteiger eingeschult, besucht die Hauptschule, die er in der zehnten Klasse verlässt. Für sein Schulversagen macht er ausschließlich sich selbst verantwortlich. Folgendes Zitat bringt seinen starken Wunsch nach Bildung markant zum Ausdruck:

L: "Also ich hatte viele Chancen, aber habe das nicht angenommen ... Ich bin mir nicht so sicher, ob ich hier schaffe ... Ja, dann werde ich immer weiter machen in der Jugendwerkstatt, ich gebe nie auf. Ich werde so hier sterben auch. Ja, ich will hier weiter machen bis ich endlich schaffe. Irgendwann muss man es schaffen. Alle können es schaffen. Wieso ich nicht?"

3. Resümee

Aus methodischer Perspektive kann festgehalten werden, dass sich die Integration quantitativer und qualitativer Textanalyse mittels Latent-Class-Analyse besonders dafür eignet, einerseits die Bandbreite der in der Gesamtstichprobe latent vorhandenen Argumentationsmuster zu rekonstruieren und dadurch Pauschalisierungen zu vermeiden. Andererseits können durch die (aus Platzmangel hier nicht im Detail dargestellte) qualitative Analyse typischer Fallbeispiele interne Fallkontrastierungen innerhalb der Klassen herausgearbeitet werden, um unterschiedliche Facetten der Klassen zu erhellen und differenziert darzustellen.

Auf der Basis der Analysen des Materials unter schülerbiografisch relevanten Gesichtspunkten lässt sich zunächst festhalten, dass Haupt- und Förderschulen aus der Sicht der Jugendlichen weder einen bildungsfördernden Raum noch ein durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnetes Milieu bieten. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit Befunden anderer Untersuchungen zum Einfluss der schulischen Kultur auf die Lernmotivation von Schüler(inne)n (vgl. dazu Friebertshäuser 2008, Helsper & Bertram 2006, Lange-Vester 2006), welche hauptsächlich darauf hinweisen, dass Heranwachsende mit Zugehörigkeit zu depriviligierten Milieus in pädagogischen Institutionen nicht anerkannt werden. Erfahrungen von Missachtung, direkter Beleidigung und Demütigung, fehlender Wertschätzung und mangelnden Respekts seien einige negative Erlebnisse im schulischen Umfeld, von denen Schüler(innen) häufig berichteten.

Die herausgearbeiteten latenten Klassen lassen Ähnlichkeiten, aber auch signifikante Unterschiede im Umgang mit Diskriminierung in der schulischen Umgebung erkennen: Sie reichen von einer indifferenten Haltung, die das Bagatellisieren oder gar Exterritorialisieren von negativen Erfahrungen mit einschließt (Klasse 1), über das ausdrückliche Eingestehen des persönlichen Sinnverlustes von schulischem Lernen und Bildung bei externer Attribution des schulischen Scheiterns (Klasse 2) bis hin zu Formen der Selbstzuschreibung des Schulversagens bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer hohen Bildungsmotivation trotz erhöhter sozialer Vulnerabilität und emotional wahrgenommener sozialer Exklusion (Klasse 3). Die Akteure der Klasse 3 sind "Migrationsandere" (Mecheril 2003), denen es offensichtlich nicht an der Fähigkeit und Bereitschaft mangelt, sich selbst unter erschwerten Bedingungen Bildungsvisionen auszumalen. Ob hierbei die nicht kompetente Beherrschung der Verkehrssprache die eigentliche Barriere für die Umsetzung ihrer Bildungsmotivation in einen erfolgreichen, "bildungsreicheren" Verlauf bildet, sei dahingestellt. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftskritischer Analysen, die den Zusammenhang zwischen Bildung und struktureller Integration zunehmend

relativieren, da Bildungsbeteiligung ohnehin keine Garantie mehr für eine gesicherte materielle Existenz sei (vgl. Butterwegge 2010), werden nach wie vor Positionen vertreten, in denen die frühe, systematische Förderung der Sprachkompetenz in der Verkehrssprache als "Königsweg für soziale Integration" (Baumert & Maaz 2012, 298) für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland hochstilisiert wird. Sie machen so Migrationsandere (eindimensional) als vermeintlich problematische Gruppe "sichtbar" (Nassehi 2001, 11) und verstellen somit den Blick auf die gesellschaftlich bedingten Handlungsrestriktionen und sozialen Ausschlussmechanismen im neoliberalen Kapitalismus, die eine wachsende Prekarisierung individueller Lebensführung(en) begünstigen. Von diesen mit radikalen gesellschaftlichen Veränderungen einhergehenden Prozessen sozialen Ausschlusses sind "individuell assimilierte" Jugendliche (hier: Jugendwerkstattteilnehmer[innen]) und junge Erwachsene (auch Akademiker[innen]) *ohne* Migrationshintergrund trotz ihrer Sprachkompetenzen in der Verkehrssprache gewiss nicht minder betroffen.

Die Tatsache, dass Migrationsandere (Klasse 3) trotz der Erfahrung von Missachtung, mangelndem Respekt sowie fehlendem Vertrauen der Lehrpersonen in ihre Bildungs- und Selbstentfaltungspotenziale eine hohe Bildungsmotivation zum Ausdruck bringen, unterstreicht eine besondere Ressource dieser Jugendlichen:

Gerade wenn jene Bedingungen nicht vorhanden sind, um Ziele für eine wertgeschätzte Lebensführung verwirklichen zu können, werden innere Kräfte mobilisiert und besondere Handlungsstrategien entwickelt, um die *Sozialgrammatik der relativen Deprivation* von Verwirklichungschancen individuell auszugestalten. Das Artikulieren der hohen Wertigkeit von Bildung scheint vielmehr den Charakter einer Kompetenz der Überlebenskunst (Seukwa 2005) gegenüber Ausschließungsprozessen zu haben und verweist auf das Vorhandensein einer Widerstandsstrategie gegen die "Vulnerabilitätsposition"[5] (Castro Varela & Dhawan 2004, 220), die jugendliche Migrationsandere in besonderer Weise innehaben.

5 Eine Verletzlichkeit, die sich auch in der Tendenz widerspiegelt, Schulversagen intern zu attribuieren.

Literatur

Ackeren, Isabell van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. In: Lohfeld, Wiebke (Hrsg.), Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 47-48.

Adick, Christel (2000). Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Adick, Christel; Kraul, Margret & Wigger, Lothar (Hrsg.), Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck. Donauwörth: Auer, 67-95.

Adorno, Theodor W. (1972). Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor, Soziologische Schriften I. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 93-121.

Adorno, Theodor W. (1978). Theorie der Halbbildung. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.), Bildungstheorien: Probleme und Positionen. Freiburg: Herder, 89-99.

Adorno, Theodor W. (1997). Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2006). Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Akaike, Hirotugu (1987). Factor Analysis and AIC. Psychometrika 52, 317-332.

Alheit, Peter & Hoerning, Erika (1989). Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt, New York: Campus.

Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.) (2011). Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS-Verlag.

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

Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997b). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan & Amann, Klaus (Hrsg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7-52.

Amelina, Anna; Faist, Thomas & Nergiz, Devrimsel D. (Hrsg.) (2013). Methodologies on the Move. The Transnational Turn in Empirical Migration Research. London & New York: Routledge.

Anderson, Bridget (2001). Different roots in common ground: transnationalism and migrant domestic workers in London. Journal of Ethnic and Migration Studies 27(4), 673-683.

Andrich, David (1978a). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. Applied Psychological Measurement 2(4), 581-594.

Andrich, David (1978b). A rating formulation for ordered response categories. Psychometrika 43(4), 561-573.

Andrijasevic, Rutvica (2003). The Difference Borders Make: (Ill)legality, Migration and Trafficking in Italy among Eastern European Women in Prostitution. In: Ahmed, Sarah; Cas-

taneda, Claudia; Fortier, Anne-Marie & Sheller, Mimi (Eds.), Uprootings/ Regroundings: Questions of Home and Migration. Oxford: Berg, 251-272.

Apitzsch, Ursula (1994). Migrationsforschung und Frauenforschung. In: Senatskommission für Frauenforschung der DFG (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen. Sonderheft, Mitteilung 1, Berlin: Akademie Verlag, 240-254.

Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1999). Migration und Traditionsbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Apitzsch, Ursula (2000). Biographische 'Unordnung' und 'Caring Work'. Feministische Studien extra: Fürsorge – Anerkennung – Arbeit, 102-116.

Apitzsch, Ursula (2003). Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In: Apitzsch, Ursula & Jansen, Mechtild M. (Hrsg.), Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse (hrsg. unter Mitarbeit von Christine Löw). Münster: Westfälisches Dampfboot, 65-80.

Appadurei, Arjun (1991). Global Ethnoscapes. Notes and Queries for a Transnational.Anthropology. In: Fox, Richard G., Recapturing Anthropology. Santa Fe: School of American Research, 191-210.

Arasaratnam, Lily A. & Doerfel, Marya L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. International Journal of Intercultural Relations 29(2), 137-163.

Arlacchi, Pino (1989). Mafiose Ethik und der Geist des Kapitalismus. Die unternehmerische Mafia. Frankfurt: Cooperative-Verlag.

Arredondo, Patricia & Toporek, Rebecca (2004). Multicultural counseling competencies in ethical practice. Journal of Mental Health Counseling 26(1), 44-55.

Asad, Talal (1993). Übersetzen zwischen Kulturen. Ein Konzept der britischen Sozialanthropologie. In: Berg, Eberhard & Fuchs, Martin (Hrsg.), Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 300-334.

Aschauer, Wolfgang (2009). Besonderheiten und Problemlagen der quantitativen Befragung bei MigrantInnen. In: Weichbold, Martin; Bacher, Johann & Wolf, Christof (Hrsg.), Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen. Wiesbaden: VS-Verlag, 293-315.

Auernheimer, Georg (1995). Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003a). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich.

Auernheimer, Georg (2003b). Interkulturelle Pädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55(2), 104-113.

Auernheimer, Georg (2004). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern.

Auernheimer, Georg (2008). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, 35-65.

Auernheimer, Georg (2010). Pro Interkulturelle Pädagogik. Hauptartikel und Replik. Erwägen – Wissen – Ethik 21(2), 121-131 u. 222-230.

Auernheimer, Georg; Blumenthal, Viktor von; Stübig, Heinz & Willmann, Bodo (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt/M.: Lang, 79-97.

Babka von Gostomski, Christian (2007). Macho oder Familienbeschützer? Männlichkeitsbilder bei jungen Männern unterschiedlicher Herkunft. Schüler. Wissen für Lehrer. Themenheft "Jungen", 58-60.

Badawia, Tarek (2002). "Der dritte Stuhl". Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.: IKO.

Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel (1990). Rasse, Klasse, Nation. Hamburg: Argument.

Ball, Stephen J. (2003). Class Strategies and the Education Market. The middle-classes and social advantage. London/New York: RoutledgeFalmer.

Bamberg, Martin (1997). Positioning between structure and performance. Journal of Narrative and Life History 7(1-4), 335-342.

Baros, Wassilios; Niehues, Christoph & Pötter, Nicole (2001). Ergebnisse der Kölner Längsschnittstudie "Jugendwerkstätten...". Dritter Zwischenbericht. Oktober 2001. Köln.

Baros, Wassilios & Otto, Hans-Uwe (2010). Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung. In: Baros, Wassilios; Hamburger, Franz & Mecheril, Paul (Hrsg.), Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin: regener, 250-267.

Baros, Wassilios & Reetz, Klaus-Dieter (2002). Sozialpsychologische Rekonstruktion und empirische Migrationsforschung. conflict & communication online 1(2).
URL: http://www.cco.regener-online.de

Baros, Wassilios & Reetz, Klaus-Dieter (2012). Das argumentative Rückkoppelungsgespräch. In: Baros, Wassilios & Rost, Jürgen (Hrsg.), Kultur- und Naturwissenschaftliche Perspektiven in der Psychologie. Berlin: regener, 176-186.

Bataille, Georges (1978). Die psychologische Struktur des Faschismus. Die Souveränität. München: Matthes & Seitz.

Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe & Scherr, Albert (Hrsg.) (2012). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Baum, Detlef (2007). Sozial benachteiligte Quartiere: Der Zusammenhang von räumlicher Segregation und sozialer Exklusion am Beispiel städtischer Problemquartiere. In: Baum, Detlef (Hrsg.), Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe. Wiesbaden: VS-Verlag, 136-155.

Bauman, Zygmunt (1999). Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 469-520.

Baumert, Jürgen & Maaz, Kai (2012). Migration und Bildung in Deutschland. Die Deutsche Schule 104, 279-302.

Baumert, Jürgen & Schümer, Gudrun (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W. & Weiß, M. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 159-203.

Baur, Christine & Häußermann, Hartmut (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. Leviathan: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 37(3), 353-366.

Beck, Ulrich & Willms, Johannes (2001). Freiheit oder Kapitalismus. Gesellschaft neu denken. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Becker, Birgit (2010). Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier Nr. 137.

Becker, Rolf (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, Andreas & Becker, Rolf (Hrsg.), Die Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS-Verlag, 27-61.

Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2010). In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg? 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, 11-49.

Becker-Schmidt, Regina (2007). 'Class', 'gender', 'ethinicity', 'race': Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.), Achsen der Ungleichheit. Frankfurt/New York: Campus, 56-83.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (2004). Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bednarz-Braun, Iris & Heß-Meining, Ulrike (2004). Migration, Ethnie und Geschlecht. Wiesbaden: VS-Verlag.

Belgrad, Jürgen; Görlich, Bernhard; König, Hans-Dieter & Schmid Noerr, Gunzelin (1987). Alfred Lorenzer und die Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung – Eine Einleitung. In: Belgrad, Jürgen; Görlich, Bernard; König, Hans-Dieter & Schmid Noerr, Gunzelin (Hrsg.), Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens. Frankfurt/M.: Fischer, 9-24.

Bellin, Nicole (2009). Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschülern. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bender-Szymanski, Dorothea (2010). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS-Verlag, 201-228.

Benjamin, Walter (1977). Die Aufgabe des Übersetzers. In: Benjamin, Walter, Illuminationen. Ausgewählte Schriften 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 50-62.

Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. & Allen, Wendy (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In: Lange, Dale L. & Paige, R. Michael (Eds.), Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 237-270.

Bennett, Milton J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised). In: Paige, R. Michael (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, Me: Intercultural Press, 21-72.

Berg, Eberhard & Martin Fuchs (Hrsg.) (1993). Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1977). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer.

Bernstein, Basil (1990). Class, Codes and Control. Vol IV: The Structure of Pedagogical Discourse. London: Routledge.

Berry, John W. (1980). Introduction to Methodology. In: Triandis, Harry. C. & Berry, John W. (Eds.), Handbook of cross cultural psychology. Vol. 2: Methodology. Boston: Allyn & Bacon, 1-28.

Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Breugelmans, Seger M.; Chasiotis, Athanasios & Sam, David L. (2002). Cross-cultural psychology: Research and applications. New York: Cambridge University Press.

Bhabha, Homi (1994). Das theoretische Engagement. In: Bhabha, Homi, Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg, 29-58.

Blossfeld, Hans-Peter; Yilmas, Erbil & Relikowski, Ilona (2012). Bildungsziele von Migrantenfamilien. Anspruch und Wirklichkeit. Die Grundschulzeitschrift 25, 6-8.

Blumer, Herbert (1954). Reflections on Theory of Race Relations. In: Lind, Andrew W. (Ed.), Race Relations in World Perspective. Honolulu: University of Hawai Press.

Blumer, Herbert (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt, 80-146.

Boehnke, Klaus; Lietz, Petra; Schreier, Margrit & Wilhelm, Adalbert (2011). Sampling: The Selection of Cases for Culturally Comparative Psychological Research. In: Matsumoto, David & Van de Vijver, Fons J. R., Cross-Cultural Research Methods in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 101-129.

Bogdal, Klaus-Michael (2011). Europa erfindet die Zigeuner. Berlin: Suhrkamp.

Bohleber, Werner (2009). Das Problem der Identität in der Spätmoderne. In: King, Vera & Gerisch, Benigna (Hrsg.), Zeitgewinn und Selbstverlust. Frankfurt/M.: Campus, 202-222.

Bohnsack, Ralf (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

Bollenbeck, Georg (1994). Bildung und Kultur. Frankfurt/M.: Insel.

Bollnow, Otto Friedrich (2009). Schriften Bd. III. Einfache Sittlichkeit, Maß und Vermessenheit des Menschen. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Bolzmann, Claudio; Fibbi , Rosita & Vial , Marie (2003). Secondas – Secondos. Le Processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zürich: Seismo.

Bommes, Michael (1999). Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bommes, Michael (2002). Migration, Raum und Netzwerke. In: Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Osnabrück 2003, 91-106.

Bommes, Michael (2011a). Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die Integration von Migrantenkindern. In: Bommes, Michael (Hrsg.), Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien, 101-114.

Bommes, Michael (2011b). Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die Integration von Migrantenkindern. In: Amos, Sigrid-Karin; Meseth, Wolfgang & Proske, Matthias (Hrsg.), Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag, 261-274.

Boos-Nünning, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2003). Bildung, der goldene Armreif - Zur Bildungssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. URL (Zugriff 18.02.2007): http://www.bqnet.de/content/0/1057/1541/2891/976_Bildung_der_Goldene_Armreif4_5_05.pdf

Boos-Nünning, Ursula & Karakasoglu, Yasemin (2004). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph & Walther, Gerd (2008). TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Valtin, Renate; Voss, Andreas; Hornberg, Sabine & Lankes, Eva-Maria (2007). Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 81-108.

Bosse, Hans (1979). Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt/M.: Syndikat.

Bourdieu, Pierre (1985). Sozialer Raum und Klassen. Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987). Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992). Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993a). Narzistische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard & Fuchs, Martin (Hrsg.), Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993b). Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Neuaufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1996). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2004). Der Staatsadel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1977). Reproduction in education, society and culture. London; Beverly Hills: Sage Publications.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bozdogan, Hamparsum (1987). Model selection and Akaike's Information Criterion (AIC): The general theory and its analytical extensions. Psychometrika 52, 345-370.

Breckner, Roswitha (1999). "... da stand ich immer zwischen den Stühlen..." – Zur Relevanz und Funktion des Eisernen Vorhangs in Ost-West-Migrationsbiographien – Rekonstruiert an einer Fluchtmigration aus Rumänien in die Bundesrepublik. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.), Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 130-156.

Breuer, Franz (unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau) (2010). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag.

Breuer, Franz; Mey, Günter & Mruck, Katja (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in

der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.), Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS-Verlag, 427-448.

Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, 177-212.

Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin & Steffen, Therese (Hrsg.) (1997). Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg.

Bronfenbrenner, Urie (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer.

Brubaker, Rogers (2007). Ethnizität ohne Gruppen. Hamburg: Hamburger Edition.

Bruner, John (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryman, Alan (1988). Quantity and Quality in Social Research. London, Boston: Unwin Hyman.

Bubner, Rüdiger (1980). Ethnologie und Hermeneutik. In: Baer, Gerhard & Pierre Centlivres (Hrsg.), Ethnologie im Dialog. Fribourg: Editions Universitaires, 183-196.

Bühler, Karl (1934). Sprachtheorie. Stuttgart: Fischer.

Bührmann, Andrea D. (2009). Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur, Gesellschaft 1(2), 28-44.

Bührmann, Andrea D. & Schneider, Werner (2007). Mehr als nur diskursive Praxis? – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 8(2), Art. 28.

Bührmann, Andrea D. & Schneider, Werner (2008). Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.

Bujard, Otker (2012). Armut im Alter. Ein Problem von gestern? Zur ideologischen Entsorgung der wachsenden sozialen Ungleichheit. In: Butterwegge, Christoph; Bosbach, Gerd & Birkwald, Matthis W. (Hrsg.), Armut im Alter. Probleme und Perspektiven der sozialen Sicherung. Frankfurt/M.: Campus, 80-91.

Bujard, Otker; Baros, Wassilios; Niehues, Christoph & Pötter, Nicole (2003). Jugendwerkstätten. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. Düsseldorf.

Bukow, Wolf-Dietrich (2010). Urbanes Zusammenleben. Zum Umgang mit Migration und Mobilität in europäischen Stadtgesellschaften. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bukow, Wolf-Dietrich (2011a). Urbanes Zusammenleben im Zeichen zunehmender Globalisierung am Beispiel der Stadt Köln. In: Hentges, Gudrun & Lösch, Bettina (Hrsg.), Die Vermessung der sozialen Welt. Wiesbaden: VS-Verlag, 237-252.

Bukow, Wolf-Dietrich (2011b). Zur alltäglichen Vielfalt von Vielfalt. Postmoderne Arrangements und Inzenierungen. In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.), Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS-Verlag, 35-54.

Bukow, Wolf-Dietrich (2011c). Kommunen als Orte der Diversität. In: Gruber, Bettina (Hrsg.), Migration. Perspektivenwechsel und Bewusstseinswandel als Herausforderung für Stadt und Gesellschaft. Klagenfurt: Drava, 105-124.

Bukow, Wolf-Dietrich (2012a). Mobilität und Vielfalt als gesellschaftliche Herausforderung. In: Roth, Hans-Joachim & Anastasopoulos, Charis (Hrsg.), Enzykopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Interkulturelle Bildung. Weinheim/München: Juventa.

Bukow, Wolf-Dietrich (2012b). Vielfalt. Eine Herausforderung für gesellschaftliche Institutionen. Neue Caritas. Politik – Praxis – Forschung 5, 30-33.

Bukow, Wolf-Dietrich & Behrens, Melanie (2010). Opportunistische Wissenschaft. Von der "Parallelgesellschaft" zum "Index zur Messung von Integration". LAGA Köln.

Bukow, Wolf-Dietrich & Heimel, Isabel (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt/ M.: IKO, 13-40.

Bukow, Wolf-Dietrich & Jonuz, Elizabeta (2013). Wissenschaftliche Begleitung für eine Kooperation zur Entwicklung eines Handlungsrahmens "Zuwanderung aus Südosteuropa". Unveröffentlichtes Manuskript.

Bukow, Wolf-Dietrich & Llaryora, Roberto (1998). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bukow, Wolf-Dietrich & Preissing, Sonja (2010). "Wir sind kölsche Jungs." Die Kalker Revolte' – Der Kampf um Partizipation in der urbanen Gesellschaft. In: Eggert, Rudolf; Pilch, Angela; Felbinger, Andrea & Mikula, Regina (Hrsg.), Macht – Eigensinn – Engagement. Wiesbaden: VS-Verlag, 145ff.

Burgess, Simon & Wilson, Deborah (2004). Ethnic segregation in England's schools. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science, CASEpaper No.79.

Butterwegge, Christoph (2010). Kinderarmut und Bildung. ln: Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer. Wiesbaden: VS-Verlag, 537-555.

Byrne, Barbara M. (2001). Structural equation modelling with AMOS: basic concepts, applications, and programming. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Byrne, Barbara M. (2008). Testing for multigroup equivalence of measuring instrument: A walk through the process. Psicotherma 20(4), 872-882.

Byrne, Barbara M. (2009). Testing for Instrument Equivalence in Cross-Cultural Comparisons of Self-Concept: A Look at Some of the Complexities. Bericht zur SELF Research Conference 2009, Dubai.

Byrne, Barbara M.; Oakland, Thomas; Leong, Frederick T. L.; Van de Vijver, Fons J. R.; Hambleton, Ronald K.; Cheung, Fanny M. & Bartram, D. (2009). A critical analysis of cross-cultural research and testing practices: implications for improved education and training in psychology. Training and Education in Professional Psychology 3(2), 94-105.

Castells, Manuel (1997). The Power of Identity. Oxford: Blackwell Publishers.

Castells, Manuel (2001-2003). Das Informationszeitalter (3 Bde.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2004). Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In: Roß, Bettina (Hrsg.), Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 205-226.

Castro Varela, Maria Do Mar & Dhawan, Nikita (2005). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Charmaz, Kathy C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.), Grouded Theory Reader, Wiesbaden: VS-Verlag, 181-205.

Chebout, Lucy N. (2011). Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra

& Vinz, Dagmar (Hrsg.), Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Münster: Westfälisches Dampfboot, 46-60.

Clarke, Adele E. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.), Grouded Theory Reader. Wiesbaden: VS-Verlag, 207-229.

Clarke, Irvine (2001). Extreme response style in cross-cultural research. International Marketing Review 18(3), 301-324.

Clarke, John; Hall, S.; Jefferson, T. & Roberts, B. (1981). Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, John et al. (Hrsg.), Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/M.: Syndikat, 39-132.

Clifford, James & Marcus, George E. (Eds.) (1986). Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of Californis Press.

Collins, Patricia Hill (1995). Symposium on West and Fenstermaker's "Doing Difference". Gender & Society 9(4), 491-513.

Collins, Randall (1992). The romaticism of agency/structure versus the analysis of micro/ macro. Current Sociology 40(1), 77-97.

Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Crandall, Christian S. & Eshleman, Amy (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. Psychological Bulletin 129(3), 414-446.

Critchley, Simon (2008). Unendlich fordernd: Ethik der Verpflichtung, Politik des Widerstands. Berlin: Diaphanes.

Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika 16(3), 297-334.

Crossley, Michael (2000). Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. Comparative Education 36(3), 319-332.

Davies, Bronwyn & Harre, Rom (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. Journal for the Theory of Social Behaviour 20(1), 43-63.

Demirović, Alex (2013). Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung. Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 171, 193-215.

DeStatis (2013a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Vorläufige Wanderungsergebnisse 2012. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. URL (Zugriff 14.02.2014): https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/vorlaeufigeWanderungen5127101127004.pdf?__blob=publicationFile

DeStatis (2013b): Weiter hohe Zuwanderung nach Deutschland im Jahr 2012. Nr. 156/2013. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
URL (Zugriff 14.02.2013): https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/05/PD13_156_12711pdf.pdf?__blob=publicationFile

DeStatis (2013c): Zuwanderung nach Deutschland steigt im 1. Halbjahr 2013 um 11 %. Nr. 391/2013. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
URL (Zugriff 14.02.2013): https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/11/PD13_391_12711pdf.pdf;jsessionid=B43D974100BC7EE125AC1054A8B3131A.cae1?__blob=publicationFile

Diefenbach, Heike (2009). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zum Bildungserfolg von Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, 433-458.

Diefenbach, Heike (2010a). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg? 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, 221-245.

Diefenbach, Heike (2010b). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag.

Diefenbach, Heike (2011). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, 449-473.

Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf, (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Köln: Kohlhammer.

Dinges, Norman G. & Baldwin, Kathleen D. (1996). Intercultural Competence. A Research Perspective. In: Landis, Dan & Bhagat, Rabi S. (Hrsg.), Handbook of Intercultural Training. London: Sage, 106-123.

Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2(1), 23-38.

Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan, & Schauenberg, Magdalena (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(2), 285-304.

Dittrich, Eckhard J. & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1990). Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dreher, Jochen & Stegmaier, Peter (Hrsg.) (2007). Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Drever, Anita I. (2004). Separate Spaces, Separate Outcomes? Neighbourhood Impacts on Minorities in Germany. Urban Studies 41(8), 1423-1439.

Drever, Anita. I. (2007). Germans in Germany's Ethnic Neighborhoods. Berlin: DIW Berlin, SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 48.

Duma, Veronika; Konecny, Martin & Lichtenberger, Hanna (2013). Autoritärer Etatismus und Ausnahmestaat Krisenbearbeitung im historischen Vergleich: Osterreich und Griechenland. In: Brie, Michael (Hrsg.), "Wenn das Alte stirbt …" Die organische Krise des Finanzmarktkapitalismus. Zweite Transformationskonferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung, 157-189.

Ehmke, Thimo & Siegle, Thilo (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(4), 521-540.

Elias, Norbert & Scotson, John L. (1965). Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Engel, Uwe & Simonson, Julia (2006). Sozialer Kontext in der Mehrebenenanalyse. In: Diekmann, Andreas (Hrsg.), Methoden der Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 303-329.

Ericsson, K. Anders; Charness, Neil; Feltovich, Paul J. & Hoffman, Robert R. (2006) (Eds.), Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Erzberger, Christian (1998). Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Esser, Hartmut (Hrsg.) (1983). Die fremden Mitbürger. Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Ausländern. Düsseldorf: Patmos.

Esser, Hartmut (1998). Ist das Konzept der Integration gescheitert? In: Breuer, Karl Hugo (Hrsg.), Jahrbuch für Jugendsozialarbeit XIX. Köln: Die Heimstatt, 129-139.

Esser, Hartmut (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz 4. URL (Zugriff: 16.08.2012): http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf

Faist, Thomas (Hrsg.) (2000). Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei. Bielefeld: transscript.

Fantini, Alvino E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. In: World Learning (Ed.), Report by the Intercultural Communicative Task Force. Brattleboro, Vermont, 25-42.

Farrokhzad, Schahrzad (2007). "Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen." Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: regener.

Farrokhzad, Schahrzad; Ottersbach, Markus; Tunc, Michael & Meuer-Willuweit, Anne (2010). Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im interkulturellen und intergenerativen Vergleich. Wiesbaden: VS-Verlag.

Fend, Helmut (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.

Fischer-Lescano, Andreas (2013). Austeritätspolitik und Menschenrechte. Rechtspflichten der Unionsorgane beim Abschluss von Memoranda of Understanding. Zentrum für europäische Rechtspolitik (ZERP), Fachbereich Rechtswissenschaft, Universität Bremen. URL (Zugriff 02.03.2014): http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Studie_Austeritaetspolitik_und_Menschenrechte.pdf

Flick, Uwe (1998). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Neuaufl. Reinbek: Rowohlt.

Flitner, Wilhelm (1957). Das Selbstverhältnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg.

Fölker, Laura; Hertel, Thorsten; Pfaff, Nicolle & Wieneke, Johanna (2013). "Zahnlose Tiger" und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2(1), 87-109.

Foucault, Michel (1973). Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1978a). Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1978b). Wahrheit und Macht. Interview von A. Fontana und P. Pasquino. In: Foucault, Michel, Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Macht. Berlin: Merve, 21-54.

Foucault, Michel (1994). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch.

Foucault, Michel (2005a). Die Heterotopien. Les hétérotopies. Zweisprachige Ausg. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel, (2005b). Die Heterotopien. Der utopische Körper. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Friebertshäuser, Barbara (2008). Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof & Stange, Waldemar (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS-Verlag, 113-124.

Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (1996). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.

Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (2006). Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS-Verlag.

Friedeburg, Ludvig v. (1989). Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Friedrichs, Jürgen & Triemer, Sascha (2009). Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. Wiesbaden: VS-Verlag.

Frindte, Wolfgang; Boehnke, Klaus; Kreitenbom, Henry & Wagner, Wolfgang (2012). Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Abschlussbericht von. Berlin: Bundesministerium des Inneren.

Fuchs, Martin (1999). Kampf um Differenz. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fuchs, Thorsten (2011). Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Gaitanides, Stefan (2004). Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank & Sickendiek, Ulrike (Hrsg), Das Handbuch der Beratung. Bd. 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt, 313-325.

Garz, Detlef (2006). Weder Solidarität noch Recht noch Liebe – Grundzüge einer Moral der Aberkennung. Aberkennungstrilogie, Teil I. In: Drerup, Heiner & Fölling, Werner (Hrsg.), Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden: TUDpress, 51-69.

Geißler, Rainer (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, Peter A. & Kahlert, Heike (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/ München: Juventa, 71-100.

Georgi, Viola & Ohliger, Rainer (Hrsg.) (2009). Crossover Geschichte. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Gestring, Norbert; Janßen, Andrea & Polat, Ayça (2006). Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation. Wiesbaden: VS-Verlag.

Giegel, Hans Joachim (1971). Reflexion und Emanzipation. In: Apel, Karl-Otto; Bormann, Claus v.; Bubner, Rüdiger; Gadamer, Hans-Georg; Giegel, Hans Joachim & Habermas, Jürgen (Hrsg.), Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 244-282.

Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (1989). Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle. Albany: State University of New York Press.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm(1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Glaser, Barney & Straus, Anselm (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Glick Schiller, Nina; Basch, Linda & Szanton-Blanc, Cristina (Eds.) (1992). Towards a Transnational Perspective on Migration. Annals of the New York Academy of Science 645, New York: Academy of Sciences.

Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2009). Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In: Meder, Norbert; Allemann-Ghionda, Cristina; Uhlendorff, Uwe & Mertens, Gerhard (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2 Um-

welten: Sozialpädagogik / Medienpädagogik / Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft / Umweltpädagogik. Teil VIII. Paderborn: Schöningh, 1139-1152.

Goffman, Erving (2008). Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gogolin, Ingrid (2005a). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 263-282.

Gogolin, Ingid (2005b). "Integration" – deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.), Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 279-294.

Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2010). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Neuaufl. Wiesbaden: VS Verlag, 297-316.

Gogolin, Ingrid (2012). Interkulturelle Bildung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-104.

Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2010). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (2000). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.

Gogolin, Ingrid & Roth, Hans-Joachim (2012). Interkulturelle Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-112.

Goldthorpe, John H. (2007). "Cultural capital": some critical observations. In: Scherer, Stefani; Pollack, Reinhard; Otte, Gunnar & Gangl, Markus (Hrsg.), From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research. Frankfurt/M.: Campus, 78-101.

Goltsman, Susan M. & Iacofano, Daniel S. (2007). The inclusive city. Design solutions for buildings, neighborhoods and urban spaces. Berkeley, Calif: MIG Communications.

Gomolla, Mechtild (2010). Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Neuenschwander, Markus & Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.), Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich/Chur: Rüegger, 61-90.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Goodman, Leo A. (1972). A modified multiple regression approach to the analysis of dichotomous variables. American Sociological Review 37(1), 28-46.

Griese, Harmut M. (1984). Der gläserne Fremde. Opladen: Leske + Budrich.

Griese, Hartmut M. (2002). Die Ethnisierung von (sozialen) Konflikten. In: Griese, Hartmut M.; Kürşat-Ahlers, Elcin; Schulte, Rainer; Vahedi, Massoud & Waldhoff, Hans-Peter (Hrsg.), Was ist eigentlich das Problem am "Ausländerproblem"? Frankfurt/M.: IKO, 99-130.

Groh-Samberg, Olaf; Hertel, Florian R. & Tucci, Ingrid (2011). Variables MIGBACK and MIGINFO. In: Frick, Joachim R. & Goebel, Jan (Hrsg.), Biography and Life History Data in the German Socio Economic Panel (SOEP, v27, 1984-2010). Data Documentation 61. Berlin: DIW Berlin.

Groot, Olaf J. de & Sager, Lutz (2010). Migranten in Deutschland: soziale Unterschiede hemmen Integration. Wochenbericht des DIW 77(49), 2-9.

Gruber, Bettina (Hrsg.) (2011). Migration. Perspektivenwechsel und Bewusstseinswandel als Herausforderung für Stadt und Gesellschaft. Klagenfurt: Drava.

Grundmann, Matthias; Groh-Samberg, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H. & Bauer, Ullrich (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(1), 25-45.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnacion (1999). Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.

Guttman, Louis (1950). The basis of scalogram analysis. In: Stouffer, Samuel A.; Guttman, Louis; Suchman, Edward A.; Lazarsfeld, Paul F.; Star, Shirley A. & Clausen, John A. (Eds.). Studies in social psychology in world war II, Vol. IV. Measurement and Prediction. Princeton, N.J.: Princeton Universtity Press, 60-90.

Haas, Helene (2009). Übersetzungsprobleme in der interkulturellen Befragung. Probleme empirischer Kulturforschung 8(1), 61-77.

Habermas, Jürgen (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.), Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.

Habermas, Jürgen (1998). Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Häder, Sabine & Gabler, Siegfried (2003). Sampling and Estimation. In: Harkness, Janet A.; Van de Vijver, Fons J. R. & Mohler, Peter Ph. (Eds.), Cross-cultural survey methods. New Jersey: Wiley, 117-136.

Hagemann-White, Carol (2011). Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In: Smykalla, Sandra & Vinz, Dagmar (Hrsg.), Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Münster: Westfälisches Dampfboot, 20-33.

Hall, Stuart (1999). Identität und Globalisierung, In: Hörning, Karl H. & Winter, Rainer (Hrsg.), Widerspengstige Kulturen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 393-441.

Hambleton, Ronald K. (2004). Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, Ronald K. & Swaminathan, H. (2010). Item Response Theory: Principles and Applications. Dordrecht: Springer Netherlands.

Hambleton, Ronald K. & Zenisky, April L. (2011). Translating and Adapting Tests for Cross-Cultural Assessments. In: Matsumoto, David & Van de Vijver, Fons J. R. (Eds.), Cross-Cultural Research Methods in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 46-74.

Hamburger, Franz (1999). Von der Gastarbeiterbetreuung zur reflexiven Interkulturalität. In: IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3, 33-38.

Hamburger, Franz (2000). Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, Franz; Kolbe, Fritz-Ulrich & Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 191-200.

Hamburger, Franz (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.), Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 7-24.

Hamburger, Franz (2009). Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Weinheim: Juventa.

Hamburger, Franz (2012). Bildung und Ungleichheit oder: Wie die Klassenstruktur im Migrationshintergrund verschwindet. Manuskript, Mainz.

Hamburger, Franz (2013). Bildung und Ungleichheit oder wie die Klassenstruktur im Migrationshintergrund verschwindet. In: Braches-Chyrek, Rita; Nelles, Dieter; Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (Hrsg.), Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 143-154.

Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). Migration und Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hannerz, Ulf (1996). Transnational Connections. Culture-People-Places. London: Routledge.

Haraway, Donna (1995). Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/New York: Campus.

Hartig, Johannes (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, Nina; Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (Hrsg.), Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 15-25.

Häußermann, Hartmut (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen & Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.), Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Häußermann, Hartmut & Kapphan, Andreas (1998). Sozialorientierte Stadtentwicklung. Gutachten im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie. Berlin: Kulturbuch-Verlag.

Häußermann, Hartmut & Siebel, Walter (1996). Soziologie des Wohnens. Eine Einführung in Wandel und Ausdifferenzierung des Wohnens. Weinheim/München: Juventa.

Heinzel, Friederike (1997). Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, 468-480.

Helmke, Andreas & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2006). Determinanten der Schulleistung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 693- 699.

Helsper, Werner & Bertram, Mechthild (2006). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, Heinz-Herrmann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 273-295.

Hengartner, Thomas (Hrsg.) (2006). Grenzen & Differenzen. Zur Macht sozialer und kultureller Grenzziehungen: 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Dresden 2005. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.

Hentges, Gudrun & Lösch, Bettina (Hrsg.) (2011). Die Vermessung der sozialen Welt. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hentig, Hartmut v. (2008). Was sollte man unter Bildung verstehen? In: Wernstedt, Rolf & John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.), Der Bildungsbegriff im Wandel. Berlin: Dokumentation der Friedrich-Ebert-Stiftung, 13-17.

Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2000). Einwandererfamilien. Osnabrück: Rasch.

Herwartz-Emden, Leonie & Mehringer, Volker (2011). Probleme und Grenzen des Empirischen in der Interkulturellen Bildungsforschung. In: Breinbauer, Ines Maria & Weiss, Ga-

briele (Hrsg.), Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, 96-107.

Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena & Waburg, Wiebke (2010). Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hess, Sabine; Binder, Jana & Moser, Johannes (Hrsg.) (2009). No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transkript.

Hess, Sabine & Kasparek, Bernd (Hrsg.) (2010). Grenzregime Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin/Hamburg: Assoziation A.

Heydorn, Heinz Joachim (1979). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Syndikat.

Heydorn, Heinz Joachim (1980a). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Heydorn, Heinz Joachim, Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt/M.: Syndikat, 95-184.

Heydorn, Heinz Joachim (1980b). Überleben durch Bildung. In: Heydorn, Heinz Joachim, Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt/M.: Syndikat, 282-301.

Hilker, Franz (1962). Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Hueber.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster: Waxmann.

Hirschman, Albert O. (1996). Selbstbefragung und Erkenntnis. München & Wien: Hanser.

Hitzler, Ronald, Reichertz, Jo & Schröer, Norbert (Hrsg.) (1999). Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK.

Hoffmann-Riem, Christa (1984). Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München: Fink.

Holzbrecher, Alfred (2004). Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.

Holzbrecher, Alfred (2009). Interkulturelle Fachdidaktiken und soziales Lernen. In: Meder, Norbert; Allemann-Ghionda, Cristina; Uhlendorff, Uwe & Mertens, Gerhard (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2 Umwelten: Sozialpädagogik / Medienpädagogik / Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft / Umweltpädagogik. Teil VIII. Paderborn: Schöningh, 1127-1138.

Holzkamp, Klaus (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus.

Holzkamp, Klaus (1991). Was heißt "Psychologie vom Subjektstandpunkt"? Überlegungen zu subjektwissenschaftlicher Theorienbildung. Forum Kritische Psychologie 28, 5-19.

Holzkamp, Klaus (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.

Holzkamp, Klaus (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. Forum Kritische Psychologie 36, 7-74.

Holzkamp, Klaus (1997[1983]). "We don't need no education ... ". In: Holzkamp, Klaus, Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg-Berlin: Argument, 122-135.

Honer, Anne (1994). Das explorative Interview: zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 20(3), 623-640.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2003). Was heißt "Ethnien" und "ethnische Konflikte" in der modernen Gesellschaft? In: Groenemeyer, Axel & Mansel, Jürgen (Hrsg.), Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen: Leske + Budrich, 47-68.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2010). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hörner, Wolfgang (1993). Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 52. Köln: Böhlau.

Hörner, Wolfgang (1997). "Europa" als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In: Kodron, Christoph & Mitter, Wolfgang (Hrsg.), Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Köln: Böhlau, 65-80.

Hoyningen-Huene, Paul (1989). Naturbegriff – Wissensideal – Experiment. Warum ist die neuzeitliche Naturwissenschaft technisch verwertbar? Zeitschrift für Wissenschaftsforschung 5, 43-55.

Hui, Harry C. & Triandis, Harry C. (1989). Effects of culture and response format on extreme response style. Journal of Cross-Culture Psychology 20(3), 296-309.

Humboldt, Wilhelm v. (1964). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas & Giel, Klaus (Hrsg.), Humboldt, Wilhelm. v.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke Bd. IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 168-195.

Hummrich, Merle (2009). Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hummrich, Merle (2012). Interkulturelle Verklärungen – Kulturvergleich trifft Migrationsforschung. In: Hummrich, Merle & Rademacher, Sandra (Hrsg.), Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Huth-Hildebrandt, Christine (1999). Ethnisierungsprozesse re-visited. Die Relevanz der Kategorie Geschlecht im Umgang mit Fremdheit. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid & Scherr, Albert (Hrsg.), Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 185-202.

Inhelder, Bärbel & Jean Piaget (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books.

Janßen, Andrea & Schroedter, Julia H. (2007). Kleinräumliche Segregation der ausländischen Bevölkerung in Deutschland: Eine Analyse auf der Basis des Mikrozensus. Zeitschrift für Soziologie 36(6), 453-472.

Járosi, Katalin, (2003). Ehnizität, Großstadt, Repräsentation. Stategien ethnischer Identitätsbildung bei in Berlin lebenden Ungarinnen und Ungarn. Münster: Waxmann.

Jobst, Solvejg (2010). Profession und Europäisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Wandel. Münster: Waxmann.

Jobst, Solvejg & Skrobanek, Jan (2008). Migration und Ungleichheit. Objektkonstruktionen im sozialwissenschaftlichen Feld. Soziale Probleme 19(1), 6-19.

Johnson, Timothy P. (1998). Approaches to Equivalence in Cross-Cultural and Cross-National Survey Research. In: Harkness, Janet A. (Ed.), Cross-cultural survey equivalence. Mannheim: ZUMA, 1-40.

Johnson, Timothy P.; Shavitt, Sharon & Holbrook, Allyson L. (2011). Survey Response Styles Across Cultures. In: Matsumoto, David & Van de Vijver, Fons J. R. (Eds.), Cross-Cultural Research Methods in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 130-178.

Juhasz, Anne & Mey, Eva (2003). Biograpaphien von Angehörigen der Zweiten Generation. Das Beispiel der Schweiz. In: Apitzsch, Ursula & Jansen, Mechtild M. (Hrsg.), Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampboot, 95-11.

Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan & Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008). Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kamlah, Wilhelm (1973). Philosophische Anthropologie. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Kamper, Dietmar (1995). Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie. München: Fink.

Kamper, Dietmar (1997). Wunsch. In: Wulf, Christoph (Hrsg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim & Basel: Beltz, 997-1006.

Kanning, Uwe P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie 210(4), 154-163.

Kappner, Hans-Hartmut (1984). Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kelle, Helga (2008). Kommentar zum Beitrag: "Intersectionality" – ein neues Paradigma in der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita & Rendtorff, Barbara (Hrsg.), Was kommt nach der Genderforschung? Bielefeld: transcript, 55-58.

Kelle, Udo (1994). Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Keller, Reiner (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), Art. 19.
URL: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-19-d.htm

Keller, Reiner (2008). Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Kemper, Thomas & Weishaupt, Horst (2011). Region und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia & Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 209-219.

Kempf, Wilhelm (1991). Transkulturelle Verständnisbildung als Methodenproblem. In: Kempf, Wilhelm (Hrsg.), Verdeckte Gewalt. Psychosoziale Folgen der Kriegsführung "niedriger Intensität" in Zentralamerika. Argument-Sonderband AS 187, Hamburg-Berlin: Argument, 119-132.

Kempf, Wilhelm (2003). Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. I: Theorie und Empirie. Berlin: regener.

Kempf, Wilhelm (2008). Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. II: Quantität und Qualität. Berlin: regener.

Kempf, Wilhelm (2009a). Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. I: Theorie und Empirie. 3. Aufl. Berlin: regener.

Kempf, Wilhelm (2009b). Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. In: Kempf, Wilhelm & Kiefer, Markus (Hrsg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissen-

schaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. III: Natur und Kultur. Berlin: regener, 51-99.

Kempf, Wilhelm (2011). Social constructivism, structural generalization and type formation. PEDAGOGY – theory & praxis 4, 5-13.
URL: http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/issue/view/4

Kempf, Wilhelm (2012). Scorebildung, klassische Testtheorie und Item-Response-Modelle in der Einstellungsmessung. In: Kempf, Wilhelm & Langeheine, Rolf (Hrsg.), Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Berlin: regener, 32-54.

Kempf, Wilhelm; Baros, Wassilios & Regener, Irena (2000). Sozialpsychologische Rekonstruktion – Integration quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden in der psychologischen Konflikt- und Friedensforschung. Forum Qualitative Sozialforschung 1(2).

Kempf, Wilhelm & Baumgärtner, Ulf (1996). Sozial-psychologische Rekonstruktion als textinterpretatives Verfahren. Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz, Nr. 31. Universität Konstanz: KOPS.

Keupp, Heiner (1992). Das Subjekt und die Psychologie in der Krise der Moderne: Die Chancen postmoderner Provokationen. Psychologie und Gesellschaftskritik 16(3-4), 17-41.

Keupp, Heiner (1997). Diskursarena Identität. In: Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-39.

Kiesel, Doron (1996). "Das Dilemma der Differenz". Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Frankfurt/M.: IKO.

Kieserling, Andreas (2004). Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kilian, Hans (1971). Das enteignete Bewusstsein. Neuwied: Luchterhand.

Kimura, Bin (1995). Zwischen Mensch und Mensch. Strukturen japanischer Subjektivität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

King, Vera (2004). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Neuaufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

King, Vera (2009). In verschiedenen Welten. 'Objektkonstruktion' und 'Reflexivität' bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 20(1), 13-33.

King, Vera & Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2006). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS-Verlag.

King, Vera & Koller, Hans-Christoph (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. In: King, Vera & Koller, Hans-Christoph (Hrsg.), Adoleszenz, Migration, Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, 9-29.

King, Vera; Koller, Hans-Christoph; Zölch, Janina & Carnicer, Javier (2011). Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14(4), 581-601.

King, Vera & Subow, Elvin (2013). Reflexivität und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen sowie ein Erfahrungsbericht zu Bedingungen des Verstehens im Kontext qualitativer intersektionaler Forschung. In: Bereswill, Mechthild & Liebsch, Katharina (Hrsg.), Geschlecht (re)konstruieren. Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot, 214-241.

Kirchhöfer, Dieter (2004). Das Tätigkeitskonzept der kulturhistorischen Schule. In: Hoffmann, Dagmar & Merkens, Hans (Hrsg.), Jugendsoziologische Sozialisationsforschung. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim/München: Juventa, 61-69.

Klafki, Wolfgang (1998). Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. URL: (Zugriff 30.03.2014): http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html

Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik 52, 876-903.

Klieme, Eckhart & Steinert, Brigitte (2008). Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, Manfred & Baumert, Jürgen (Hrsg.), Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erzierhungswissenschaft 10, Sonderheft, 221-238.

Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli & Wetterer, Angelika (Hrsg.), Achsen der Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 14-48.

Klinger, Cornelia (2012). Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. URL (Zugriff 01.04.2013): http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/klinger/

Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, "Rasse"/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.), Achsen der Ungleichheit. Frankfurt/M.: Campus, 19-41.

Knapp, Gudrun-Axeli (2008). "Intersectionality" – ein neues Paradigma in der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita & Rendtorff, Barbara (Hrsg.), Was kommt nach der Genderforschung? Bielefeld: transcript, 33-53.

KMK (1996). Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. URL (Zugriff am 07.03.2013): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Knapp, Annelie (2010). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS-Verlag, 81-97.

Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse. Bielefeld: transkript, 13-68.

Koller, Hans-Christoph (1999). Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit. Opladen: Budrich, 92-116.

Koller, Hans-Christoph (2009). Zur Zeitstruktur biografischer Bildungsprozesse. In: King, Vera & Gerisch, Benigna (Hrsg.), Zeitgewinn und Selbstverlust. Frankfurt/M.: Campus, 183-201.

Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2014). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, 19-33.

Koneffke, Gernot (1982). Wert und Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik 28(6), 935-950.

Koneffke, Gernot (1999). Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp, 301-326.

König, Hans.-Dieter (1993). Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In: Jung, Thomas & Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.), "Wirklichkeit" im Deutungsprozess. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 190-222.

Kracauer, Siegfried (1952). The challenge of qualitative content analysis. Public Opinion Quaterly 16, 631-642.

Kristen, Cornelia (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54(3), 534-552.

Krohne, Julia A.; Meier, Ulrich & Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. Zeitschrift für Pädagogik 50(3), 373-391.

Krovoza, Alfred (1976). Produktion und Sozialisation. Köln: Europäische Verlagsanstalt.

Krüger, Heinz-Hermann (1999). Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz &. Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp, 162-183.

Krüger, Heinz.-Hermann (2006). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Kurt, Ronald (2009). Indien und Europa. Ein kultur- und musiksoziologischer Verstehensversuch. Bielefeld: transcript.

Küsters, Ivonne (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lamont, Michèle (2000). The Dignity of Working Men. New York: Russell Sage Foundation.

Lamont, Michèle & Aksartova, Sada (2002). Ordinary Cosmopolitism. Theory, Culture and Society 19(4), 1-25.

Lanfranchi, Andrea (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS-Verlag, 231-260.

Lange-Vester, Andrea (2006). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der "Gesellschaft mit begrenzter Haftung". In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.), Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS-Verlag, 269-287.

Langeheine, Rolf (2012). Konsequenzen des Ignorierens von globalen Modelltests in Studien wie TIMSS, PISA und PIRLS. In: Kempf, Wilhelm & Langeheine, Rolf (Hrsg.), Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Berlin: regener, 55-67.

Langer, Antje (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Beltz Juventa, 515-526.

Lareau, Annette & Weininger, Elliot B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. Theory and Society 32(5/6), 567-606.

Lazarsfeld, Paul F. (1950). Logical and mathematical foundations of latent structure analysis. In: Stouffer, Samuel A.; Guttman, Louis; Suchman, Edward A.; Lazarsfeld, Paul F.; Star, Shirley A. & Clausen, John A. (Eds.), Studies in social psychology in world war II, Vol. IV. Measurement and Prediction. Princeton/N.J.: Princeton University Press, 362-412.

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011). Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2009). Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.), Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 179-198.

Lenhart, Volker (1999). Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp, 210-230.

Lenz, Ilse (2007). Power people, working people, shadow people … gender, migration, class and practices of (in)equality. In: Lenz, Ilse; Ullrich, Charlotte & Fersch, Barbara (Eds.), Gender orders unbound. Opladen: Budrich, 99-120.

Leontjew, Aleksej N. (1982). Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.

Leung, Kwok & Van de Vijver, Fons J. R. (2008). Strategies for Strengthening Causal Inferences in Cross Cultural Research. The Consilience Approach. International Journal of Cross Cultural Management 8(2), 145-169.

Lewin, Kurt (1963). Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber.

Lewitt, Peggy; DeWind, Josh & Vertovec, Steven (2003). Transnational migration. International perspectives. Staten Island, NY: Center for Migration Studies of New York (International migration review Special issue, 37.2003,3=Nr. 143).

Link, Jürgen (1983). Was ist und was bringt Diskurstaktik. KultuRRevolution 2, 60-66.

Link, Jürgen (2007). Dispositiv und Interdiskurs. Mit Überlegungen zum Dreieck Foucault-Bourdieu-Luhmann. In: Kammler, Clemens & Parr, Rolf (Hrsg.), Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/M.: Synchron, 219-238.

Littlewood, Paul (1999). Schooling, exclusion and self-exclusion. In: Littlewood, Paul (Ed.), Social exclusion in europe. Ashgate: Alsdershot, 162-183.

Lonner, Walter & Berry, John W. (1986). Field methods in cross-cultural research. Cross-cultural research and methodology series. Beverly Hills: Sage Publications.

Lord, Frederick M. & Novick, Melvin R. (1968). Statistical theories of mental test scores. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Lorenzen, Paul & Schwemmer, Oswald (1975). Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Lorenzer, Alfred (1971). Symbol, Interaktion und Praxis. In: Brede, Karola; Dahmer, Helmut & Horn, Klaus (Hrsg.), Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-59.

Lorenzer, Alfred (1972). Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lorenzer, Alfred (1973). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lorenzer, Alfred (1976). Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lorenzer, Alfred (1979). Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftlich Objektive. In: Baacke, Dieter & Schulze, Theodor (Hrsg.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, 129-145.

Lorenzer, Alfred (1981). Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.

Lorenzer, Alfred (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.), Kultur-Analysen. Frankfurt/M.: Fischer, 11-98.

Lorenzer, Alfred (2006). Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Prokop, Ulrike & Görlich, Bernhard (Hrsg.), Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Marburg: Tectum, 13-37.

Lowie, Robert (1948). Social Organization, New York: Rinehart & Co.

Löw, Martina (2001). Raumsoziologie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2010). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 3. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lüders, Jenny (2007). Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucaultsche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transkript.

Lutz, Helma (2001). Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. In: Fechter, Mathias (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven – Wissenschaft – Globalisierung. Jahrbuch d. Hess. Ges. f. Demokratie und Ökologie, 114-135.

Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa & Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität – Eine Einleitung. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa & Supik, Linda (Hrsg.), Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: VS-Verlag, 9-30.

Maas, Cora J. M. & Hox, Joop J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. Statistica Neerlandica 58, 127-137.

Mall, Ram Adhar (2000). Interkulturelle Verständigung – Primat der Kommunikation vor dem Konsens? Ethik und Sozialwissenschaften 11(3), 337-350.

Marotzki, Winfried (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Marotzki, Winfried & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 59-70.

Marquard, Odo (1981). Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist. In: Marquard, Odo, Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart: Reclam, 117-146.

Martini, Claudia (2001). Italienische Migranten in Deutschland. Transnationale Diskurse. Berlin: Reimer.

Marx, Karl (1981). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahr 1844. In: Marx Engels Werke, Ergänzungsband erster Teil. Berlin: Dietz, 465-568.

Matthes, Joachim (1985). Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37(2), 310-326.

Matthes, Joachim (1992). The Operation Called "Vergleichen". In: Matthes, Joachim (Hrsg.), Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwartz, 75-99.

Matthes, Joachim (1993). Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg: Gelingen und Scheitern. Erlanger Universitätsreden Nr. 41, 3. Folge.

Matthes, Joachim (1998). Interkulturelle Kompetenz. Merkur 52(588), 227-238.

Matthes, Joachim (1999). Interkulturelle Kompetenz – ein Konzept und sein Potential. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 47(3), 411-426.

Matthes, Joachim (2000). Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Sozialwissenschaften? In: Bommes, Michael (Hrsg.), Transnationalismus im Vergleich. IMIS-Beiträge 15, 13-29.

Mayntz, Renate (1985). Über den begrenzten Nutzen methodologischer Regeln. In: Bonß, Wolfgang & Hartmann, Heinz (Hrsg.), Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt Sonderband 3. Göttingen: Schwartz, 63-76.

Mecheril, Paul (1999). Wer spricht und über wen? Überlegungen zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, Wolf-Dietrich & Ottersbach, Markus (Hrsg.), Die Fundamentalismusdebatte. Opladen: Leske + Budrich, 231-266.

Mecheril, Paul (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010). "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS-Verlag, 15-34.

Mecheril, Paul (2011). Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. Aus Politik und Zeitgeschichte 61(43), 49-54.

Mecheril, Paul (2014). Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Ziegler, Albert & Zwick, Elisabeth (Hrsg.), Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Münster: LIT.

Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Melter, Claus; Romaner, Elisabeth & Thomas-Olalde, Oscar (Hrsg.) (2013a). Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: VS-Verlag.

Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Melter, Claus; Romaner, Elisabeth & Thomas-Olalde, Oscar (Hrsg.) (2013b). Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Melter, Claus; Romaner, Elisabeth & Thomas-Olalde, Oscar (2013c). Migrationsforschung als Kritik? Eine Annäherung an ein epistemisches Anliegen in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Melter, Claus; Romaner, Elisabeth & Thomas-Olalde, Oscar (Hrsg.), Migrationsforschung als Kritik? Wiesbaden: VS-Verlag, 7-55.

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Anita & Melter, Claus (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera & Koller, Christoph (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, 239-258.

Mecheril, Paul & Melter, Claus (2012). Gegebene und hergestellte Unterschiede. Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In: Schimpf, Elisabeth (Hrsg.), Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Bd. 11. Perspektiven kritischer sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS-Verlag, 115-134.

Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009). Differenz. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina & Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 194-208.

Mecheril, Paul & Rose, Nadine (2012.). Qualitative Migrationsforschung: Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia & Schrödter, Mark (Hrsg.), Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 115-134.

Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 36-43.

Meseth, Wofgang (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 31(1), 12-27.

Meueler, Erhard (1993). Die Türen des Käfigs. Stuttgart: Klett-Cotta.

Meuser, Michael (2001). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich.

Mey, Günter & Mruck, Katja (2007) (Hrsg.). Grounded Theory Reader. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Middleton, Karen L. & Jones, Jeri Lynn (2000). Social desirable response sets: the impact of country culture. Psychology & Marketing 17(2), 149-163.

Moebius, Stephan (2006). Die Zauberlehrlinge. Soziologiegeschichte des Collège de Sociologie (1937-1939). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Mohr, Maren (2001). Lebensformen zwischen "Hier" und "Dort". Transnationale Migration und Wandel einer Garifuna Gemeinde in Guatemala und New York. Geowiss. Diss. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

Mollenhauer, Klaus (1972). Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Morokvasic-Müller, Mirjana (1987). Jugoslawische Frauen. Die Emigration – und danach. Frankfurt/M.: Stroemfeld/Roter Stern.

Morokvasic-Müller, Mirjana (2003). Gender – Dimensionen der postkommunistischen Migrationen in Europa. In: Apitzsch, Ursula & Jansen, Mechtild M. (Hrsg.), Migration, Biographie und Geschlechterverhältnise. Münster: Westfälisches Dampfboot, 143-171.

Mouffe, Chantal (2000). Wittgenstein, politische Theorie und Demokratie. polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren 6, 53-61.

Mouffe, Chantal (2007). Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Munsch, Chantal; Gemende, Marion & Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.) (2007). Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibungen, Ausgrenzungen, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa.

Nagbøl, Søren (1986). Macht und Architektur. Unveröffentlichtes Manuskript.

Nagbøl, Søren (2002). Oplevelsesanalyse og subjektivitet. Psyke & Logos 23(1), 283-314.

Nassehi, Armin (1999). Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. In: Nassehi, Armin, Differenzierungsfolgen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 203-226.

Nassehi Armin (2001). Die doppelte Sichtbarkeit von Immigranten. Eine Kritik des gegenwärtigen Einwanderungsdramas. In: BERLINER REPUBLIK. Das Debattenmagazin 1.

Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike & Petri, Kornelia (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zeitschrift für Pädagogik 44(5), 701–722.

Nieke, Wolfgang (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

Nieke, Wolfgang (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Nieke, Wolfgang (2010). Von der Ausländerpädagogik zum Capability-Approach: Die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland in Reaktion auf die gesellschaftliche Tatsache von Einwanderung und sozial ungleichen Bildungsmöglichkeiten. In: Baros, Wassilios; Hamburger, Franz & Mecheril, Paul (Hrsg.), Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin: regener, 211-218.

Nieszery, Andrea (2008). Class, race, gender… neighbourhood? Zur Bedeutung von Quartierseffekten in der europäischen Stadtforschung. In: Schnur, Olaf (Hrsg.), Quartiersforschung – Zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag, 107-126.

Nikolai, Rita (o.J.). Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland.
URL (Zugriff 16.08.2012): http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf

Nipkow, Karl Ernst (1977). Bildung und Entfremdung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 14, 205-230.

Nohl, Arnd-Michael (2001a). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich, 253-275.

Nohl, Arnd-Michael (2001b). Jugend und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2001c). Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus: Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4(4), 605-623.

Nohl, Arnd-Michael (2003). Interkulturelle Bildung im Breakdance. In: Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.), Hip-Hop. Bielefeld: transkript, 297-320.

Nohl, Arnd-Michael (2004). Bildung und Islam. In: Wulf, Christoph; Macha, Hildegard & Liebau, Eckart (Hrsg.), Formen des Religiösen. Weinheim & Basel: Beltz, 286-296.

Nohl, Arnd-Michael (2006a). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2006b). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2010). Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael & Rosenberg, Florian v. (2012). Interkulturelle Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten. In: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, 847-862.

Novick, Melvin R. (1966). The axioms and principal results of classical test theory. Journal of Mathematical Psychology 3(1), 1-18.

OECD (1999). Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97. Implementation in OECD Countries. 1999 Edition.
URL (Zugriff: 28.02.2012): http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf

Oevermann, Ulrich; Allert, Tilmann; Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1979). Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-433.

Orth, Bernhard (1974). Einführung in die Theorie des Messens. Stuttgart: Kohlhammer.

Otto, Hans-Uwe (2007). Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Universität Bielefeld.

Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2006). Education and Capabilities. Social Work and Society 4(2), 269-287.

Pajares, M. Frank (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research 62(3), 307-332.

Panke, Martina; Sötje, Karin & Steil, Armin (2010). Biografisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Park, Robert Ezra (1928). Human Migration and the Marginal Man. The American Journal of Sociology 33(6). URL (Zugriff 30.08.2012): http://zonecours.hec.ca/documents/H2010-1-2334891.park28marginalman.pdf

Parkin, Frank (1979). Marxism and class theory: A bourgeois critique. London: Tavistock.

Pfanzagl, Johann (1968). Theory of measurement. Würzburg: Physica.

Pfau-Effinger, Birgit (1996). Analyse internationaler Differenzen in der Erwerbsbeteiligung von Frauen. Theoretischer Rahmen und empirische Ergebnisse. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48(3), 462-492.

Pfau-Effinger, Birgit (2000). Kultur und Frauenerwerbstätigkeit in Europa. Theorie und Empirie des internationalen Vergleichs. Opladen: Leske + Budrich.

Pfau-Effinger, Birgit (2001). Wandel wohlfahrtsstaatlicher Geschlechterpolitiken im soziokulturellen Kontext. In: Heintz, Bettina (Hrsg.), Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 487-511.

Phoenix, Ann & Pattynama, Pamela (2006). Intersectionality. European Journal of Women's Studies 13(3), 187-192.

Pichler, Edith (2005). La partecipazione ai diritti di cittadinanza politica degli Italiani in Germania. In: Studi Emigrazione/Migration Studies XLII, n. 158, 309-326.

Plessner, Helmuth (1979). Mit anderen Augen. In: Plessner, Helmuth, Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 233-248.

Plößer, Melanie (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, Fabian & Plößer, Melanie (Hrsg.), Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS-Verlag, 218-232.

Polanyi, Karl (1997). The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Poortinga, Ype H. v. (2007). Dateninterpretation in der kulturvergleichenden Psychologie. In: Trommsdorf, Gisela & Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.), Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 290-335.

Prengel, Annedore (1993). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.

Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlef; Neubrand, Manfred; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen & Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2004), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Preuß, Ullrich. H. (1973). Das Problem Bildung. Neue Sammlung 1, 26-41.

Pries, Ludger (1996). Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. Zeitschrift für Soziologie 25(6), 456-472.

Pries, Ludger (Hrsg.) (1997). Transnationale Migration. Soziale Welt Sonderband 12. Baden-Baden: NOMOS.

Pries, Ludger (2010). Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. München: Oldenbourg.

Radtke, Frank-Olaf (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. Zeitschrift für Pädagogik 41(6), 853-856.

Radtke, Frank-Olaf (1996). Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. Jahrbuch für Pädagogik, 49-63.

Radtke, Frank-Olaf (2004). Schule und Ethnizität. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 625-646.

Radtke, Frank-Olaf (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Nikodem, Claudia; Schulze, Erika & Yildiz, Erol (Hrsg.), Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS-Verlag, 201-212.

Radtke, Frank-Olaf (2009). Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina & Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, 621-636.

Radtke, Frank-Olaf (2011). Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge. Hamburg: HIS Verlagsgesellschaft.

Radtke, Frank-Olaf & Stošić, Patricia (2009). Lokale Bildungsräume. Ansätze für eine integrative Schulentwicklung. Geographische Revue 11(1), 34-51.

Raiser, Ulrich (Hrsg.) (2011). Stadt ist Migration. Berlin: Beauftragte des Senats für Integration und Migration.

Rancière, Jacques (2003). Politisches Denken heute. Lettre International, Sommer 2003.

Rasch, Georg (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Nielsen & Lydiche.

Rasch, Georg (1961). On general laws and the meaning of measurement in psychology. Berkeley: University of California Press.

Reichenbach, Roland (2000). Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Habilitationsschrift: Universität Münster.

Reichenbach, Roland (2005). Politische Bildung und die Regulierung psychischer Affiziertheit. In: Reichenbach, Roland & Breit, Heiko (Hrsg.), Skandal und politische Bildung. Berlin: Logos, 51-60.

Reichertz, Jo (2003). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich.

Reinders, Heinz; Gniewosz, Burkhard; Gresser, Anne & Schnurr, Simone (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 6(4), 429-452.

Reunanan, Esa & Suikkanen, Risto (1999). Latent Class Analysis: Wandering in Latent Space. Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz, Nr. 44. Universität Konstanz: KOPS.

Reuter, Julia & Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2009). Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript.

Reyneri, Emilio (1979). La catena migratoria. Il ruolo dell' emigrazione nel mercato del lavoro di arrivo e di esodo. Bologna: Il Mulino.

Riegel, Christine (2009). Zum pädagogischen Umgang mit Gleichheit und Differenz. Fallstricke und Ambivalenzen. Vortrag auf dem 33. Sozialpädagogiktag am 27./28.11.2009 in Tübingen.

Riegel, Christine (2012). Intersektionalität und Jugendforschung. URL (Zugriff 01.04.2013): http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/riegel/

Riemann, Gerhard & Schütze, Fritz (1991).Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In: Maines, David R. (Hrsg.), Social organization and social process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York: Aldine De Gruyter.

Rippl, Susanne & Seipel, Christian (2008). Methoden kulturvergleichender Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Rogoff, Barbara (2003). The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.

Röhrs, Hermann (1995). Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Gesammelte Schriften. Weinheim: Beltz.

Römhild, Regina (2006). Ethnografie und Imagination. Das neue europäische Grenzregime als Forschungsfeld. In: Hengartner, Thomas (Hrsg.), Grenzen & Differenzen. Zur Macht sozialer und kultureller Grenzziehungen: 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Dresden 2005. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, 175-184.

Römhild, Regina (2011). Global Heimat. Der Alltag junger Migranten in den Widersprüchen der Einwanderungsgesellschaft. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Heck, Gerda; Schulze, Erika & Yildiz, Erol (Hrsg.), Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 21-32.

Rommelspacher, Birgit (2006). Interdependenzen – Geschlecht Klasse und Ethnizität. Beitrag zum virtuellen Seminar "Interdependenzen – Geschlecht, Klasse und Ethnizität". URL (Zugriff 01.04.2013): http://www.telse.kiel-ist-meine-jacke.de/uploads/Birgit%20Rommelspacher.pdf

Rorty, Richard (1989). Kontingenz, Ironie, Solidarität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rorty, Richard (2003). Menschenrechte, Rationalität und Verschiedenheit. In: Rorty, Richard, Wahrheit und Fortschritt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 241-268.

Rose, Nadine (2012). Migration als Bildungsherausforderung für wen? Subjektivierung und Bildung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transkript.

Rosen, Lisa (2012). Erlebte Bildungsbenachteiligung – erzählte Männlichkeit. Zur (Re-)Konstruktion von Geschlecht, Ethnizität und sozialer Ungleichheit in einem biografischen Interview. In: Kleinau, Elke & Rendtorff, Barbara (Hrsg.), Eigen und anders – Beiträge aus der Geschlechterforschung und der psychoanalytischen Pädagogik. Opladen: Budrich, 147-161.

Rosenberg, Florian v. (2010). Mehrdimensionale Differenzlinien. Einige Anmerkungen zu einer interkulturellen Pädagogik. Erwägen, Wissen, Ethik 21(2), 200-203.

Rosenberg, Florian v. (2011). Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transkript.

Rosenberg, Florian v. (2012). Rekonstruktion biographischer (Bildung-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, 193-208.

Rosenberg, Florian v. (2013). Lern- und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Pluralität: Erfahrungen der Negativität, Fremdheit, Delegimitation und des Grenzexperiments. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie. Habilitationsschrift an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Rost, Jürgen (1988). Quantitative und qualitative probabilistische Testtheorie. Bern: Huber.

Rost, Jürgen (1996). Lehrbuch Testtheorie Testkonstruktion. Bern: Huber.

Roth, Heinrich (1963/2007). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. Die Deutsche Schule. 9. Beiheft: Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. Jg. 2007, 93-106.

Ruben, Brent D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. Group and organized studies 1, 334-354.

Salling Olesen, Henning (2012). The Societal Nature of Subjectivity: An Interdisciplinary Methodological Challenge. Forum Qualitative Social Research 13(3), Art. 4. URL (Zugriff: 29.04.2014): http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120345

Sanjek, Roger (Hrsg.) (1991). Fieldnotes: The Making of Anthropology. Ithaca, London: Cornell University Press.

Sassen, Saskia (1991). The Global City. New York: Princeton University Press.

Sassen, Saskia (1998). Überlegungen zu einer feministischen Analyse der globalen Wirtschaft. Globalisierung und Gender. Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 28(2), 199-216.

Sassen, Saskia (2000). Women's Burden: Counter – geographies of Globalization and the Feminazation of Survival. Journal of International Affairs 53(2), 503-524.

Sassen, Saskia (2008). Das Paradox des Nationalen. Territorium, Autorität und Rechte im globalen Zeitalter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Saunders, Doug (2011). Arrival city. Über alle Grenzen hinweg ziehen Millionen Menschen vom Land in die Städte – von ihnen hängt unsere Zukunft ab. München: Blessing.

Schäfer, Alfred (2009). Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.

Scharathow, Wiebke & Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009). Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Scherr, Albert (2000). Ethnisierung als Ressource und Praxis. Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 120, 399-414.

Scherr, Albert (2001). Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexivem Umgang mit kulturellen Einbettungen. Neue Praxis 31(4), 347-357.

Scherr, Albert (2003). Subjektbildung als Distanzierung. Elemente einer kritischen Bildungstheorie in Zeiten der funktionalen Aktivierung des Subjekts. In: Höffer-Mehler, Markus (Hrsg.), Bildung: Wege zum Subjekt. Hohengehren: Schneider, 85-93.

Scherr, Albert (2006). Schulische und außerschulische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Erfordernisse einer offensiven Auseinandersetzung mit Ungleichheiten, Diskriminierungen und Heterogenität. In: Otto, Hans-Uwe & Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Zeitgemäße Bildung. München: Ernst Reinhardt, 247-260.

Scherr, Albert (2007). Schools and cultural difference. In: Kotthoff, Helga & Spencer-Oatey, Helen (Eds.), Handbook of Intercultural Communication. Berlin/New York: de Gruyter, 303-323.

Scherr, Albert (2008). Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag, 137-146.

Scherr, Albert (2010). Von kritischer Bildungstheorie zu empirischer (Halb-)Bildungsforschung? Erfordernisse und Perspektiven einer bildungstheoretischen Fundierung sozialwissenschaftlicher Theorie und Empirie. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30(4), 344-359.

Scherr, Albert (2011). Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtbeziehungen. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.), Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag, 79-90.

Scherr, Albert; Janz, Caroline & Müller, Stefan (2013). Diskriminierungsbereitschaft in der beruflichen Bildung. Ergebnisse und Folgerungen aus einer Betriebsbefragung. Soziale Probleme 24(2), 245-269.

Scherr, Albert & Niermann, Debora (2012). Migration und Kultur im schulischen Kontext. In: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe & Scherr, Albert (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, 863-882.

Scherr, Albert & Schäuble, Barbara (2006). "Ich habe nichts gegen Juden, aber ...". Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung.
URL: http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf

Schiffauer, Werner (1991). Die Migranten aus Subay. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schiffauer, Werner (Hrsg.) (2002). Staat – Schule – Ethnizität. Münster: Waxmann.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1981). Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie. Freiburg/München: Alber.

Schneider, Werner & Hirseland, Andreas (2005). Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner; Hirseland, Andreas & Viehöver, Willy (Hrsg.), Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK, 251-275.

Schnur, Olaf (2008). Quartiersforschung – Zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag.

Schofield, Janet W. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Schönwälder, Karen & Söhn, Janina (2007). MigrantInnen in deutschen Städten: Siedlungskonzentration und deren Relevanz für Integrationsprozesse. Migration und Soziale Arbeit 29(3/4), 173-180.

Schroer, Markus (2006). Mobilität ohne Grenzen? In: Gebhardt, Winfried & Hitzler, Ronald (Hrsg.), Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart. Wiesbaden: VS-Verlag, 115-125.

Schröer, Norbert (Hrsg.) (1994). Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schröer, Norbert (1997). Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald & Honer , Anne (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, 109-129.

Schröer, Norbert (2002). Verfehlte Verständigung? Kommunikationssoziologische Fallstudie zur interkulturellen Kommunikation. Konstanz: UVK.

Schröer, Norbert; Bettmann, Richard; Leifeld, Ulrich & Sharma, Anandita (2012). Protohermeneutische Horizontverschmelzung. Zur Bildung einer 'gemeinsamen Mitspielkompetenz' in einer multiperspektivischen Interpretengruppe. In: Schröer, Norbert; Hinnenkamp, Volker; Kreher, Simone & Poferl, Angelika (Hrsg.), Lebenswelt und Ethnographie. Essen: Oldib, 231-242.

Schulz, Florian & Blossfeld, Hans-Peter (2006). Wie verändert sich die häusliche Arbeitsteilung im Eheverlauf? Eine Längsschnittstudie der ersten 14 Ehejahre in Westdeutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58(1), 23-49.

Schümer, Gundel (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen zu den PISA 2000 Daten. Wiesbaden: VS-Verlag, 73-114.

Schütz, Alfred (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, Alfred, Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff, 3-54.

Schütz, Alfred (1972). Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Hrsg. von A. Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979). Strukturen der Lebenwelt 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1984). Strukturen der Lebenwelt 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Bielefeld (MS).

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13(3), 283-293.

Schütze, Fritz (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Bd. 1. Hagen: Fernuniversität.

Sen, Amartya K. (1985). Commodities and Capabilities. Amsterdam: North-Holland.

Senghaas, Dieter (1998). Zivilisierung wider Willen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seukwa, Louis Henri (2006). Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

Sezgin, Hilal (2011). Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu. Berlin: Blumenbar.

Siegler, Robert S. (1976). Three aspects of cognitive development. Cognitive Psychology 8(4), 481-520.

Simmel, Georg (1999). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Bd. 11. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sinicrope, Castle; Norris, John & Watanabe, Yukiko (2008). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research & practice. Second Language Studies 26(1), 1-58.

Sinus Sociovision (2007a). Migrantenmilieus. Qualitative Untersuchung der Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Forschungsbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Heidelberg: Sinus Sociovision (PowerPoint-Folien – interner Bericht).

Sinus Sociovision (2007b). Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Heidelberg: Sinus Sociovision (Ergebniszusammenfassung).

Sinus Sociovision (2008). Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. Heidelberg: Sinus Sociovision (Ergebniszusammenfassung).

Siouti, Irini (2013). Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld: transkript.

Skrobanek, Jan (2014). Ethnisierung von Ungleichheit. Weinheim/München: Juventa.

Soeffner, Hans-Georg (1989). Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A. & Kahlert, Heide (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim/München: Juventa, 19-38.

Solga, Heike & Wagner, Sandra (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4(1), 107-127.

Spies, Tins (2012). Gewalt, Geschlecht und Ethnizität. Intersektionalität im diskursiven Kontext. In: Bereswill, Mechthild; Rieker, Peter & Schnitzer, Anna (Hrsg.), Migration und Geschlecht. Weinheim: Beltz Juventa, 105-125.

Spindler, Susanne (2006). Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: Unrast.

Spohn, Margret (2002). Türkische Männer in Deutschland. Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte. Bielefeld: transcript.

Spradley, James (1979). The Ethnographic Interview. London: Wadsworth.

Spradley, James (1980). Participant Observation. Orlando, Florida: Harcourt College Publishers London.

Stanat, Petra (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag, 189-211.

Staudinger, Ursula M. & Dittmann-Kohli, Freya (1992). Lebenserfahrung und Lebenssinn. In: Baltes, Paul B. & Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.), Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin: de Gruyter, 408-436.

Steinberg, Laurence (1996). Adolescence. New York: McGraw-Hill.

Steiner, Gerhard (2006). Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, 137-202.

Stemmler, Susanne (Hrsg.) (2011). Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland. Göttingen: Wallstein.

Stephan, Walter (1999). Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools. New York: Teachers College Press.

Steyer, Rolf & Eid, Michael (1993). Messen und Testen. Ein Lehrbuch. Berlin. Springer.

Stocké, Volker (2009). Realistische Bildungsaspirationen. Idealistische Bildungsaspirationen. In: Glöckner-Rist, Angelika (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS Version 13.00). Bonn: GeSIS.

Stojanov, Krassimir (2006). Bildung und Anerkennung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Stojanov, Krassimir (2007). Artikulation 'enkulturierter' Wirklichkeitsdeutungsmuster als Bildungsprozess. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.), Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, 109-122.

Strasser, Josef (2006). Erfahrung und Wissen in der Beratung – theoretische und empirische Analysen zur Entstehung und Entwicklung professionellen Wissens in der Erziehungsberatung. Göttingen: Cuvillier.

Strasser, Josef (2012). Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In: Wiater, Werner & Manschke, Doris (Hrsg.), Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. Wiesbaden: VS-Verlag, 191-217.

Strasser, Josef & Waburg, Wiebke (2012). Lehrende mit Zuwanderungsgeschichte im Blick von SchülerInnen. Eingeladener Beitrag für das Symposium "'Doing ethnicity' und die Herstellung von Gleichheit und Ungleichheit bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund" auf dem Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Bern, Schweiz, 2.-4. Juli.

Strauss, Anselm L. (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. Paderborn: UTB/BRO.

Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Streeck, Wolfgang (2011). Völker und Märkte. Der demokratische Kapitalismus und die europäische Integration. Ein Epilog. Lettre International 95, 15-18.

Sünker, Heinz (1989). Bildung, Alltag und Subjektivität. Weinheim: Juventa.

Sünker, Heinz (1999). Kritische Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse: Bildung, Arbeit und Emanzipation. In: Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp, 327-348.

Sünker, Heinz (2003a). Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Sünker, Heinz (2003b). Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. In: Sünker, Heinz, Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang, 68-83.

Sünker, Heinz (2003c). Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: Sünker, Heinz, Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang, 108-133.

Sünker, Heinz (2003d). Kritische Bildungstheorie – jenseits von Markt und Macht? In: Sünker, Heinz, Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang, 26-41.

Suppes, Patrick & Zinnes, Joseph L. (1963). Basic measurement theory. In: Luce, R. Duncan; Bush, Robert R. & Eugene Galanter (Eds.), Handbook of mathematical psychology. New York: Wiley, 1-76.

Swidler, Ann (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. American Sociological Review 51(2), 273-286.

Tarnai, Christian & Bos, Wolfgang (1989). Emanzipation und Emanzipatoren. Definition des Begriffs Emanzipation durch Studierende der Pädagogik. In: Bos, Wolfgang & Tarnai, Christian (Hrsg.), Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann, 155-172.

Tenorth, Heinz-Elmar (2002). Apologie einer paradoxen Technologie. Über Status und Funktion von "Pädagogik". In: Böhm, Werner (Hrsg.), Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, 70-99.

Tenorth , Heinz-Elmar (2007). Die "realistische Wendung". Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. Die Deutsche Schule. 9. Beiheft: Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited, 107-124.

Theunissen, Michael (1982). Die verdrängte Intersubjektivität in Hegels Philosophie des Rechts. In: Henrich, Dieter & Horstmann, Rolf-Peter (Hrsg.), Hegels Philosophie des Rechts. Stuttgart: Klett-Cotta, 317-381.

Thielen, Marc (2011). "Bist du behindert Mann?" – Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. Zeitschrift für Inklusion. URL (Zugriff 01.04.2013): http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/100/102

Thomas, Alexander & Simon, Patricia (2007). Interkulturelle Kompetenz. In: Trommsdorff, Gisela & Konradt, Hans-Joachim (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie 7, Kulturvergleichende Psychologie. Bd. 3: Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 135-185.

Tomasello, Michael (2002). Die kulturellen Bedingungen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Traue, Boris (2010). Das Subjekt der Beratung: zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld: transcript.

Trescher, Hans-Georg (1992). Psychoanalytische Pädagogik. In: Petersen, Jörg & Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.), Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth: Auer, 204-221.

Trommsdorff, Gisela (2008). Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 229-239.

Tsianos, Vassilis & Papadopoulos, Dimitris (2006). Prekarität: eine wilde Reise ins Herz des verkörperten Kapitalismus. Oder: wer hat Angst vor der immateriellen Arbeit? transversal – eipcp multilingual webjournal 10.
URL (Zugriff 14.02.2013): http://eipcp.net/transversal/1106/tsianospapadopoulos/de

Tunç, Michael (2008). "Viele türkische Väter fliehen von zu Hause." Mehrfache ethnische Zugehörigkeiten und Vaterschaft im Spannungsfeld zwischen hegemonialer und progressiver Männlichkeit. In: Potts, Lydia & Kühnemund, Jan (Hrsg.), Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam. Bielefeld: transcript, 105-132.

UNESCO (2006). International Standard Classification of Education. ISCED 1997.
URL (Zugriff 06.03.2012): http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf

UNESCO (2011). Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED).
URL (Zugriff 06.03.2012): http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf

Van Deth, Jan W. (1998). Equivalence in Comparative Research. In: Van Deth, Jan W. (Ed.), Comparative Politics. The Problem of Equivalence. London: Routledge, 1-19.

Van de Vijver, Fons J. R. (2007). Methodologische und methodische Probleme des Kulturvergleichs. In: Trommsdorf, Gisela & Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.), Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 337-382.

Van de Vijver, Fons J. R. (2011a). Bias in Structural Equation Modelling. In: Davidov, Eldad; Schmidt, Peter & Billiet, Jaak (Eds.), Cross-Cultural Analysis. Methods and Applications. New York: Routledge, 3-34.

Van de Vijver, Fons J. R. (2011b). Bias and Real Differences in Cross-Cultural Differences. In: Van de Vijver, Fons J. R.; Athanasios, Chasiotis & Breugelmans, Seger M. (Eds.), Fundamental Questions in Cross-Cultural Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 235-258.

Van de Vijver, Fons J. R. & Leung, Kwok (1997). Methods and data analysis for cross-cultural research. Thousand Oakes: Sage Publications.

Van de Vijver, Fons J. R. & Leung, Kwok (2000). Methodological Issues in Psychological Research on Culture. Journal of cross-cultural psychology 31(1), 33-51.

Van de Vijver, Fons J. R. & Leung, Kwok (2011). Equivalence and Bias: A Review of Concepts, Models, and Data Analytic Procedures. In: Matsumoto, David & Van de Vijver, Fons J. R. (Eds.), Cross-Cultural Research Methods in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 17-45.

Van de Vijver, Fons J. R. & Phalet, Karen (2004). Assessment in Multicultural Groups: The Role of Acculturation. Applied Psychology 53(2), 215-236.

Van de Vijver, Fons J. R. & Poortinga, Ype H. (1997). Towards an Integrated Analysis of Bias in Cross-Cultural Assessment. European Journal of Psychological Assessment 13(1), 29-37.

Van de Vijver, Fons J. R. & Tanzer, Norbert K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. Revue européene de psychologie appliquée 54(2), 119-135.

Van De Vijver, Fons J. R.; Van Hemert, Dianne A. & Poortinga, Ype H. (2008). Multilevel Analysis of Individuals and Cultures. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Vertovec, Steven (2010). Migration (Critical concepts in the social sciences). London: Routledge.

Vertovec, Steven (2011). Migration and new diversities in global cities. Comparatively conceiving, observing and visualizing diversification in urban public spaces. Göttingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity (MMG Working Paper, 11-08).

Vertovec, Steven & Chantzi, Evi (2011). "Ethnizität ist nur eine unter vielen möglichen Variablen". In: Stemmler, Susanne (Hrsg.), Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland. Göttingen: Wallstein, 70-74.

Vertovec, Steven & Cohen, Robin (1999). Migration, Diasporas, and Transnationalism. Cheltenham: Elgar Refernce Collection.

Vertovec, Steven & Wessendorf, Susanne (2009). Assessing the backlash against multiculturalism in Europe. Göttingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity (MMG Working Paper, 09-04).

Vester, Michael (2005). Die selektive Bildungsexpansion. In: Berger, Peter A. & Kahlert, Heike (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, 39-70.

Vierhaus, Rudolf (1972). Bildung. In: Brunner, Otto; Conze, Werner & Koselleck, Reinhart (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, 508-551.

Virno, Paolo (2005). Grammatik der Multitude. Untersuchungen zu gegenwärtigen Lebensformen. Berlin: ID.

Vygotsky, Lev S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, Gert G.; Goebel, Jan; Krause, Peter; Pischner, Rainer & Sieber, Ingo (2008). Das Soziooekonomische Panel (SOEP): Multidisziplinäres Haushaltspanel und Kohortenstudie für Deutschland – Eine Einführung (für neue Datennutzer) mit einem Ausblick (für erfahrene Anwender). AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv 2(4), 301-328.

Waldenfels, Bernhard (1997). Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Walgenbach, Katharina (2007). Geschlecht als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje & Palm, Kerstin (Hrsg.), Gender als interdependente Kategorie. Opladen: Budrich, 23-64.

Walgenbach, Katharina (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: Bilstein, Johannes; Ecarius, Jutta & Keiner, Edwin (Hrsg.), Kulturelle Differenzierung und Globalisierung. Wiesbaden: VS-Verlag, 113-130.

Warm, Thomas A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response models. Psychometrika 54, 427-450.

Weber, Martina (2003a). Heterogenität im Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich.

Weber, Martina (2003b). Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt: IKO, 242-253.

Weber, Martina (2005). Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Riegel, Christine & Geisen, Thomas (Hrsg.), Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS-Verlag, 309-323.

Weber, Martina (2008). Ethnische und geschlechtliche Unterscheidungen im Schulalltag. In: Rosen, Lisa & Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Münster u.a: Waxmann, 261-278.

Weber, Martina (2009). Das Konzept 'Intersektionalität' zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen & Willems, Katharina (Hrsg.), Bildung als sozialer Prozess. Weinheim/München: Juventa, 73-91.

Weber, Max (1972). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

Weber, Max (1973). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr, 146-214.

Weber, Max (1988). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl. Hrsg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr.

Weinert, Franz E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification In: Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, 45-65.

Wernet, Andreas (2006). Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

Wernet, Andreas (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wessendorf, Susanne (2005). "No Pizza without Migrants": Between the Politics of Identity and Transnationalism. Second-Generation Italians in Switzerland. Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS), University of Oxford. Working Paper No. 15.

Westphal, Manuela (2004). Migration und Genderaspekte. Feminisierung internationaler Migration. URL: http://www.gesunde-maenner.ch/data/data_172.pdf [Stand 19.10.2012].

Westphal, Manuela (2009). Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS-Verlag, 89-105.

Westphal, Manuela (2010). Gender und Heterogenität in der politischen Bildung mit eingewanderten Frauen und Männern. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna & Waburg, Wiebke (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS-Verlag, 189-216.

Wexler, Philip (1999). Die Toyota-Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst. In: Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Kritische Bildungstheorie am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp, 35-57.

Willis, Paul (2000). The Ethnographic Imagination. Cambridge: Polity Press.

Willis, Paul (2004). Twenty-Five Years On: Old Books, New Times. In: Dolby, Nadine & Dimitriadis, Greg (Eds.), Learning to Labour in New Times. New York/London: Routledge-Falmer, 167-196.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transkript.

Wippermann, Carsten & Flaig, Berthold Bodo (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. Aus Politik und Zeitgeschichte 5, 3-11.

Yildiz, Erol (Hrsg.) (2009). Urban Recycling. Migration als Großstadt-Ressource. Gütersloh: Bauverlag.

Zehentreiter, Ferdinand (2001). Systematische Einführung. Die Autonomie der Kultur in Ulrich Oevermanns Modell einer Erfahrungswissenschaft der sinnstrukturierten Welt. In: Burkholz, Roland; Gärtner, Christel & Zehentreiter, Ferdinand (Hrsg.), Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 11-106.

Zucha, Vlasta (2005). The level of equivalence in the ISSP 1999 and its implications on further analysis. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. & Harkness, Janet A. (Eds.), Methodological Aspects in Cross-National Research. Mannheim: ZUMA, 127-146.

Über die Autoren

Apitzsch, Ursula, Prof. Dr. Professorin für Politik und Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt/M. und Direktorin des Cornelia Goethe Centrums (CGC) für Frauen- und Geschlechterforschung. Forschungsschwerpunkte: Politische Ideengeschichte, Biografieforschung, Migration, Gender.

Kontakt: eMail: apitzsch@soz.uni-frankfurt.de

Baros, Wassilios, Prof. Dr., geb. 1969. Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Bildungs- und Gerechtigkeitstheorien, political literacy als Aufgabe interkultureller Bildung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

Kontakt: eMail: wassilios.baros@phil.uni-augsburg.de

Bukow, Wolf-Dietrich, Prof. Dr., geb. 1944. Von 1995 bis 2010 Professor für Kultur- und Erziehungssoziologie am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Gründer der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien (FiSt) sowie des center for diversity studies (cedis). Seit 2010 Emeritus und Inhaber einer Forschungsprofessur am Forschungskolleg der Universität Siegen (FoKoS) mit den Schwerpunkten Mobilität und Diversität.

Kontakt: eMail: wolf-dietrich.bukow@uni-siegen.de

Darowska, Lucyna, Dr. rer. soc. Lehrbeauftragte und Angestellte an der Universität Bielefeld, Arbeitsschwerpunkte: Inter- und Transkulturalität sowie Nationalsozialismus, Widerstand und Biografieforschung.

Kontakt: Mühlenstr. 53, 33607 Bielefeld
eMail: lucyna.darowska@uni-bielefeld.de

Farrokhzad, Schahrzad, Prof. Dr., geb. 1971. Professorin für Interkulturelle Bildung in sozialen Organisationen am Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung der Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung und Organisationsentwicklung, Migration

und Geschlechterverhältnisse, Jugendarbeit und Familienbildung, Rassismusforschung, Evaluation und empirische Sozialforschung.

Kontakt: Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung
Ubierring 48, 50678 Köln
eMail: schahrzad.farrokhzad@fh-koeln.de

Herwartz-Emden, Leonie, Prof. Dr., geb. 1949. Universitätsprofessorin für Pädagogik der Kindheit und Jugend und geschäftsführende Direktorin des Zentrums für Lehrer(innen)bildung und interdisziplinäre Bildungsforschung, Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturell-vergleichende Forschung, Empirische Bildungsforschung, Gender-studies.

Kontakt: eMail: leonie.herwartz-emden@phil.uni-augsburg.de
Website: http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/Mitarbeiter/herwartz-emden/

Hummrich, Merle, Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Päd., geb. 1970. Lehrt an der Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Forschungsmethoden, qualitative Schul- und Jugendforschung, Migration und Raum.

Kontakt: eMail: merle.hummrich@uni-flensburg.de

Jobst, Solvejg, Prof. Dr. habil., geb. 1972. Professorin für International vergleichende und Interkulturelle Bildungforschung. Arbeitsschwerpunkte: Internationale und interkulturelle Bildungsforschung, Pädagogik der sozialen Gerechtigkeit, Methode/Methodologie des Vergleichs, Lehrerforschung, soziale Ungleichheit.

Kontakt: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg
eMail: solvejg.jobst@ovgu.de
Website: http://www.iibf.ovgu.de

Kempf, Wilhelm, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1947. Emeritierter Professor für psychologische Methodenlehre und Friedensforschung an der Universität Konstanz. Seit 2002 Herausgeber der transdisziplinären Fachzeitschrift *conflict & communication online* (www.cco.regener-online.de). Arbeitsschwerpunkte u.a.: Quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Antisemitismusforschung, Friedensjournalismus und die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in den Massenmedien.

Kontakt: eMail: cco@regener-online.de
Website: http://www.pfkn.regener-online.de/

King, Vera, Prof. Dr., geb. 1960. Professorin für Sozialisationsforschung am Fachbereich für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erzie-

hungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Sozialisation und Bildung im Kontext gesellschaftlichen Wandels, qualitativ-rekonstruktive Forschung, Migration, Transgenerationalität.

Kontakt: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
eMail: vera.king@uni-hamburg.de
Website: http://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/king.html

Koller, Hans-Christoph, Prof. Dr., geb. 1956. Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Fachbereich für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie und Qualitative Bildungsforschung.

Kontakt: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
eMail: hans-christoph.koller@uni-hamburg.de
Website: http://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/koller.html

Mecheril, Paul, Prof. Dr., geb. 1962. Lehrt am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und ist Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Pädagogische Professionalität, Bildungsforschung sowie methodologische und methodische Fragen der Interpretation.

Kontakt: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26126 Oldenburg
eMail: paul.mecheril@uni-oldenburg.de

Mehringer, Volker, Dr., geb. 1979. Akademischer Rat an der Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend, Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle und Empirische Bildungsforschung, Kindheitsforschung.

Kontakt: eMail: volker.mehringer@phil.uni-augsburg.de
Website: http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/Mitarbeiter/mehringer/

Michel-Schertges, Dirk, Prof. Dr., geb. 1968. Associate Professor für pädagogische Soziologie am Institut für Bildung und Pädagogik/Campus Kopenhagen (DPU); Forschungsprogramm "Education, Policy and Organization in the Knowledge Economy" (EPOKE) am Fachbereich Arts der Universität Aarhus in Dänemark. Arbeits- und Forschungsinteressen u.a.: Kritische Gesellschafts- und Bildungstheorie, internationale Bildungspolitiken, pädagogische Soziologie, diversity studies, soziale Ungleichheit, Kulturanalyse, Entfremdungstheorie, politische Sozialisation, Biografieforschung.

Kontakt: Aarhus University, Faculty of Arts, Department of Education and Pedagogy (DPU)
Tuborgvej 164, D-258, DK-2400 Copenhagen NV
eMail: dimi@dpu.dk

Ottersbach, Markus, Prof. Dr., geb. 1962. Professor für Soziologie am Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung der Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Soziale Ungleichheit, Jugend- und Stadtsoziologie, politische Partizipation.

Kontakt: Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung, Ubierring 48, 50678 Köln
eMail: markus.ottersbach@fh-koeln.de

Pfaff, Nicolle, Prof. Dr., geb. 1976. Hochschullehrerin in der AG Migrations- und Ungleichheitsforschung an Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Jugendforschung, Schulforschung, Methodenentwicklung.

Kontakt: eMail: nicolle.pfaff@uni-due.de

Richter, Elisabeth, geb. 1983. Doktorandin an der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung, Ungleichheitsforschung, Sozialisationsforschung.

Kontakt: eMail: elisabeth.richter@sowi.uni-goettingen.de

Rosenberg, Florian von, Prof. Dr. Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Erfurt.

Kontakt: eMail: florian.von_rosenberg@uni-erfurt.de

Scherr, Albert, Prof. Dr., geb. 1958. Leiter des Instituts für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Soziologie der Einwanderungsgesellschaft, Diskriminierungs- und Rassismusforschung.

Kontakt: eMail: scherr@ph-freiburg.de

Schneider, Julia, Dipl.-Päd., geb. 1978. Lehrkraft für besondere Aufgaben. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Erziehung und Migration, Professionstheorien, Diskurs- und Dispositivforschung.

Kontakt: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut III für allgemeine Didaktik und Schulforschung
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
eMail: julia.schneider@uni-koeln.de

Schneider, Werner, Prof. Dr., geb. 1960. Professur für Soziologie an der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Soziologie der Lebensphasen und privaten Lebensformen, Diskurs- und Dispositivforschung.

Kontakt: Universität Augsburg, Phil.-Soz.wiss. Fakultät
Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg
eMail: werner.schneider@phil.uni-augsburg.de

Schröer, Norbert, Prof. Dr., geb. 1953. Fach: Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung mit dem Schwerpunkt interkulturelle Kommunikationsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Hochschuldidaktik, Polizeisoziologie.

Kontakt: Hochschule Fulda, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Marquardstrasse 35, 36039 Fulda
eMail: norbert.schroer@sk.hs-fulda.de

Skrobanek, Jan, Dr., Assoc. Prof. of Youth Sociology, geb. 1969. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Erforschung von Ethnisierungs- und Diskriminierungsprozessen, Gruppenkonflikten, informelles/formelles Engagement Jugendlicher.

Kontakt: Sogn og Fjordane University College, Faculty of Social Science
Postboks 133, N-6851 Songdal
eMail: jan.skrobanek@hisf.no

Strasser, Josef, Dr., geb. 1971. Akademischer Rat am Zentrum für Lehrer(innen)bildung und interdisziplinäre Bildungsforschung. Schwerpunkte: Pädagogische Professionalität, kulturelle Diversität, Beratungskompetenz, Expertiseforschung.

Kontakt: Universität Augsburg, Universitätsstr. 2, 86135 Augsburg
eMail: josef.strasser@zdfl.uni-augsburg.de

Sünker, Heinz, Prof. Dr., geb. 1948. Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften; Center for International Studies in Social Policy and Social Services; Interdisziplinäres Zentrum: Kindheiten. Gesellschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsinteressen u.a.: Kritische Gesellschafts- und Bildungstheorie, Kindheitsforschung, soziale Ungleichheit, Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, NS und Widerstand.

Kontakt: Bergische Universität Wuppertal, Center for International Studies in Social Policy and Social Services Fachbereich G - Bildungs- und Sozialwissenschaften/Raum O - 11.23
Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal
eMail: suenker@uni-wuppertal.de

Waburg, Wiebke, Dr. phil., geb. 1976. Wissenschaftliche Assistentin an der Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle (Geschlechter)Forschung, Heterogenität in Bildungs- und Sozialisationskontexten, rekonstruktive Forschungsmethoden.

Kontakt: Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg
eMail: wiebke.waburg@phil.uni-augsburg.de
Website: http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/Mitarbeiter/waburg/

Sachregister

Aberkennungsprozess 108
Adoleszenz 13, 145ff., 156
Anverwandlungslogik 70ff., 77
Aufgabenverständnis 7, 10
Äquivalenz 15, 46ff., 225-229, 231, 233, 244f., 252

Bias
- kultureller 11, 46ff., 51, 225-231
- methodischer siehe Methoden-Bias
- sozialer 11, 51
Bildungsbeteiligung 41, 220, 222, 272
Bildungsprozesse, transformatorische 10f., 14, 109f., 197-200, 203, 206
Bildungsungleichheit 11, 15, 31, 46
Biografieforschung 12, 14, 95, 102, 198f.

Capabilities Approach 254, 257

Dateninterpretation 34, 41, 49f., 136, 138, 182, 254, 258f., 265
Desintegration 95, 106
Deutungsmuster 32, 43, 82, 86, 111, 115, 117, 182
Differenzlinien 135f., 139f., 161, 167
Differenzsensibilität 141
Diskurs 9ff. 19-22, 31, 33f., 36f., 39, 53, 58, 82ff., 88, 94, 103, 107f., 111, 121, 126, 131, 137, 139f., 158f., 167, 170-176, 179, 181, 185f., 198f., 209, 218f., 223
Dispositiv 14, 88, 170-178, 181f.
Diversitätsmanagement 88

Einstellung 12, 141, 147, 166, 177, 190, 194f., 239, 250f., 256ff., 262, 264

Forschung, kulturvergleichende 15, 48, 65, 134, 225f., 229, 231, 233
Fragebogenmethode 15, 159f., 212, 229, 231, 234f., 239, 244, 250ff.

Gegenstandsverständnis 7
Gender 23, 88, 122, 135, 140, 161, 219
Generalisierung siehe Verallgemeinerung
Generationen 67, 90f., 104f., 134, 159-164, 166, 169, 201f.
- Beziehungen zwischen den 13, 61, 120, 145ff., 150, 154, 156, 202
- -probleme 113-118
Geschlechterrollen 13f., 158f.
Grounded Theory 25, 160, 176

Handeln, pädagogisches 14, 57f., 62f., 183, 185, 188, 191ff., 195
Handlungsprämissen 8, 109f., 116
Hermeneutik, objektive 149
Homogenität 9, 25, 33f., 44, 50, 107f., 141, 148, 182, 210, 224, 245f., 249-252

Identitätsprojekt 33, 35f.
Inhaltsanalyse 15, 235, 239, 241, 253ff., 257
Integration
- methodologische 8f., 15, 51, 253f., 269f.
- migrationsgesellschaftliche 10, 12, 22, 29, 53-63, 81, 85-88, 94, 101, 105, 172, 211, 224
Intersektionalität 13, 38, 132-141, 161, 168, 170
Interview 14, 22, 138, 213, 218, 229
- biografisches 13, 136f., 147-156, 198, 204

- exploratives 175f.
- leitfadenorientiertes 15, 175f., 178-181, 254, 256ff., 266f.
- narratives 73f., 147-156
- offenes 234
- partnerzentriertes 112-115
- problemorientiertes 160
- qualitatives 74f., 157, 159ff.
Item-Bias 47, 227, 229, 232

Kommunikation, interkulturelle 19, 66ff., 73
Kompetenz, interkulturelle 11, 14, 19, 65f., 70, 72, 75, 183-196
Konstrukt-Bias 47f., 227
Kritische Theorie 126f.
Kulturalismus 11, 29, 31, 34f., 38
Kulturanalyse, tiefenhermeneutische 12, 121, 125f., 129ff.

Latent-Class-Analyse (LCA) 15, 247-252, 253-269
Lebensorientierungen (Interessen im weiteren Sinne) 12, 109ff., 118ff., 203

Makroebene 49f., 133, 136, 138f., 210
Merkmalsmuster 15, 228, 241-244, 247, 254-257, 259, 268f.
Mesoebene 49f., 138f., 210
Methoden-Bias 47, 227ff., 232
Methodenintegration siehe Integration, methodologische
Mikroebene 50, 125, 133-136, 138, 210

Pluralität, kulturelle 14, 20, 27, 29, 197f., 200, 202, 204ff.
Prekarisierung 12, 106f., 109, 270
Psychologie, kulturvergleichende siehe Forschung, kulturvergleichende

Narrationsanalyse 149, 153
Nationalismus, methodologischer 12, 83, 86ff., 93f.
Netzwerkgesellschaft 97, 101

Objektivation 170-173, 176, 181f.

Praktik 15, 26, 29, 31ff., 35f., 39, 49, 83, 157, 170-178, 182, 187f., 202, 210f., 213, 216, 218f., 223
Professionalität, pädagogische 14, 183f., 186, 191, 195f.

Rasch-Modell (RM) 246-250, 252
Räume, transnationale 12, 95, 97, 99-104
Reduktionismus, kulturanthropologischer 12, 83, 86, 93f.
Reifizierung 21, 135, 140, 186f.
Rekonstruktion, methodische 12ff., 30, 56, 67ff., 71f., 75, 86, 89, 92, 103, 106f., 110f., 115, 119, 121, 125-128, 136, 147, 156, 168, 197f., 200-204, 213, 217ff., 222
Rekonstruktion, sozial-psychologische siehe methodische Rekonstruktion
Reflexivität 11, 26, 36-39, 51, 63, 109, 149
Repräsentativität 158, 211, 227f., 254
Rückkoppelungsgespräch, argumentatives 112, 118, 120

Segregation 15, 45, 85, 100, 209-213, 216, 218-223
Sozialforschung
- empirische 126, 174
- qualitative 9, 13, 70, 72, 76ff., 139, 157, 168, 176
- rekonstruktive 36, 196
Subjektbildung 32, 38
Subjektivierung 45, 170, 172f., 175-178, 181, 199
Subjektivität 38f., 103, 107, 123, 126-129, 131
Subjektwissenschaft 7ff., 12, 109ff.

Testtheorie
- klassische 232, 244
- probabilistische 15, 225, 231f., 244

Textinterpretation 14, 74, 109, 116, 118f., 126f., 129f., 148f., 151ff., 160, 200f., 213
Trajectory siehe Verlaufskurve, biografische
Typikalität 8, 13, 15, 23, 53, 59ff., 65, 73, 75, 83, 88ff., 92, 102ff., 128, 150, 162, 170, 172, 193, 243, 254-259, 269
Typologie 13, 150

Ungleichheit, soziale 11, 30f., 38f., 40f., 44ff., 49f., 58, 94, 133-137, 140, 174, 209

Verallgemeinerung 8, 49, 65, 70, 83, 116, 158, 255
Verlaufskurve, biografische 97, 102f.
Verständigung, interkulturelle 66ff., 70f., 76f.

Wissensideal 7
Wissenssoziologie, hermeneutische 66f., 69

Zivilgesellschaft 82, 84, 94, 97f., 101, 105
Zuschreibungspraktiken 216, 223

regener
publishers off mainstream

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Reihe Migrationsforschung

Herausgegeben von Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Klaus-Dieter Reetz
Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder
Bd. 1. 2007. 187 S., brosch., 29,90 €. ISBN 978-3-936014-10-5.

Schahrzad Farrokhzad
"Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen."
Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen
Bd. 2. 2007. 368 S., brosch., 7 Tab., 39,90 €. ISBN 978-3-936014-11-2.

Wassilios Baros, Franz Hamburger & Paul Mecheril (Hrsg.)
Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft
Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung
Bd. 3. 2010. 275 S., brosch., 10 Abb. und 12 Tab., 34,80 €. ISBN 978-3-936014-23-5.

Georg Auernheimer
Ungleichheit erkennen, Anderssein anerkennen!
Ausgewählte Texte über Unterricht, (interkulturelle) Bildung und Bildungspolitik
Bd. 4. 2010. 318 S., brosch., € 34,80. ISBN 978-3-936014-24-2.

Lisa Rosen
"In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind."
Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en
Bd. 5. 2011. 202 S., brosch., 34,80 €. ISBN 978-3-936014-25-9.

Wassilios Baros & Wilhelm Kempf (Hrsg.)
Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung
Bd. 6. 2014. 320 S., brosch., 12 Abb. und 19 Tab., 44,80 €. ISBN 978-3-936014-32-7.

verlag irena regener berlin
ostseestr. 109
10409 berlin

fax: #49.30.42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Forschungsmethoden der Psychologie

Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik
(Hochschullehrbücher, Bd. 2-4)

In konsequenter Auffassung der Psychologie als Wissenschaft von der subjektiven Welt des Menschen, deren Gegenstandsbereich von den physiologischen Ursachen bis hin zu den Prozessen der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit reicht, verfolgen die Autoren eine wissenschaftstheoretische und didaktische Konzeption, welche die Methoden der Psychologie im Spannungsfeld zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik verortet, eine gegenstandsangemessene Umsetzung des galileischen Denkens in der Psychologie zum Ziel hat und die Kluft zwischen natur- und kulturwissenschaftlicher Herangehensweise an den Forschungsgegenstand der Psychologie ebenso zu überwinden trachtet wie jene zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.

Band I:
Wilhelm Kempf, Theorie und Empirie
3. Auflage. 2009. 377 S., 377 S., brosch., 71 Abb. und 34 Tab., 42,90 €.
ISBN 978-3-936014-21-1.

Band II:
Wilhelm Kempf, Quantität und Qualität
1. Auflage. 2008. 396 S., 396 S., brosch., 47 Abb. und 59 Tab., 44,90 €.
ISBN 978-3-936014-15-0.

Band III:
Wilhelm Kempf & Markus Kiefer (Hrsg.), Natur und Kultur
1. Auflage. 2009. 366 S., 366 S., brosch., 63 Abb. und 8 Tab., 44,50 €.
ISBN 978-3-936014-17-4.

Alle drei Bände im Paket zum Sonderpreis: Statt 132,30 € nur 120,- €!
ISBN 978-3-936014-20-4.

verlag irena regener berlin
ostseestr. 109
10409 berlin

fax: #49.30.42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de