



Schulkultureller Zugehörigkeitsraum und Migration. Zur raumanalytischen Dimensionierung von Schule und Migration

Merle Hummrich

Universität Flensburg

Abstract

This article focuses on the question of belonging of immigrants to school from a spatial point of view. Initially the theories of Bourdieu and Foucault will be discussed. Both theories match the idea of space as relational structure of order and can be linked together to a heuristic model of space. Using the example of a school cultural concept and its practical interpretation in the case of migration, the conditions of inclusion and exclusion will be reconstructed then as practices of spatial order. The contribution ends with drawing a balance of the (possible) yield the spatial proceeding promises for concepts of intercultural education.

1. Einleitung

die die uns kennen wissen es schon und es sind viele in diesem jahrgang die uns kennen, dass wir gerne hier sind, dass wir freude haben mit ihren kindern zusammen zu arbeiten und äh in den allermeisten fällen auch mit ihnen (1) jedenfalls , unter ,ihnen‘ (betont) ist ,niemand‘ (betont) mit dem wir ,nicht‘ (betont) zusammen arbeiten wollen (2) das gibt’s aber auch¹

Dieses Zitat aus der Rede einer Schulleiterin zur Begrüßung neuer Schülerinnen und Schüler stellt eine Positionierungsleistung dar, die zunächst die anwesenden Eltern betrifft: Ihnen wird vermittelt, dass diese Schule die Zusammenarbeit mit den Kindern in den Vordergrund stellt. Nicht Leistung oder Wissensvermittlung, sondern die Zusammenarbeit mit den Kindern und die notwendige Zusammenarbeit mit dem Elternhaus wird hier aus dem möglichen Spektrum schulischen Tuns hervorgehoben. Dabei wird jedoch die Freude auf die Zusammenarbeit mit den Eltern getrübt: Indem darauf hingewiesen wird, dass es auch Eltern gibt, mit denen die

Schule nicht gerne zusammenarbeitet, artikuliert sich die Möglichkeit, dass der Wille zur Zusammenarbeit in der durch die Eltern vollzogenen Anpassungsleistung liegt. Daraus folgt, dass wenn die Schule nicht mit ihnen zusammenarbeiten will, die Eltern sich nicht als potenzielle Teilhabende am Arbeitsbündnis bewährt haben.

Eine Schule, die bei Kindern ansetzt und nicht von Schülern spricht, die die Eltern einbezieht und gegenüber ihnen eine wachsame Haltung einnimmt, die von Zusammenarbeit und nicht von Unterricht spricht, nimmt gleichzeitig nicht nur eine Positionierung zu den Eltern sowie Schülerinnen und Schülern vor, sondern platziert sich auch im Feld der anderen Schulen. Als eine zur Lebenswelt hin ‚geöffnete‘ Schule, die im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern über ein exklusiv auf Unterricht und Wissenserwerb gerichtetes Vorgehen, hinausgeht, grenzt sie sich beispielsweise von Schulen ab, die die Vermittlung von Wissen und/oder Leistungsorientierung in den Vordergrund stellen, denn sie setzt auf Zusammenarbeit und nicht bloße Unterrichtung. Dennoch handelt es sich um eine exklusive Schule, die Schülerinnen und Schüler erst nach einem bestimmten Auswahlverfahren aufnimmt² – nicht zuletzt, weil die Anmeldezahlen weit über die vorhandenen Plätze schießen. Damit erfüllt die Schule das, was Bourdieu als distinktives Handeln bezeichnet: eine Abgrenzung nach außen und ein hohes Maß an Verbundenheit und Offenheit nach innen.

Dieses Wechselspiel aus Abgrenzung und Öffnung soll im Folgenden näher betrachtet werden. Dabei soll besonders auf die Frage nach der Bedeutung der Schule für Teilhabe und Zugehörigkeit im Fall von Migration Bezug genommen werden. Der Beitrag zielt somit darauf, Zugehörigkeitsmöglichkeiten und -grenzen exemplarisch am Fall des pädagogischen Umgangs mit Migration deutlich zu machen und raumtheoretisch zu bestimmen. Damit kann letztlich dann auch der Beitrag raumanalytischen Vorgehens in Fragen zu Migration und Bildung herausgearbeitet werden.

2. Raum als relationale Anordnungsstruktur

In diesem Beitrag möchte ich Raum nicht als örtlich gegebenes Gebilde oder Behälter fassen, sondern als relationale Anordnungsstruktur (Löw, 2001; Schroer, 2006) und damit als sozial konstruierte und kontingente Handlungsgrundlage (Günzel, 2007). Dies lässt sich meines Erachtens besonders deutlich an den Konzepten von Pierre Bourdieu und Michel Foucault herausarbeiten.

Pierre Bourdieu zeigt in seinem Beitrag ‚Sozialer Raum‘ (Bourdieu, 1985), dass sich Raum über Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien konstituiert, auf deren Grundlage sich unterschiedliche Positionierungen ergeben, die sich zueinander ins Verhältnis setzen. Dabei spielen bekanntlich die Verfügungsmöglichkeiten über

ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital eine besondere Rolle, denn auf ihrer Grundlage entwickeln sich symbolische Kämpfe, deren Ziel einerseits Distinktion – also die Unterscheidung von anderen Positionen im sozialen Feld – ist, andererseits Machtsteigerung – durch Akkumulation von (ökonomischem, kulturellem und sozialem) Kapital. Ein besonderes Element, das sich durch die unterschiedlichen Anordnungen von Kapitalsorten auszeichnet, ist in diesem Zusammenhang der Habitus. Dieser entspricht einer klassenspezifischen Geschmacks-Kultur und dient der Eindeutigkeit in der Positionierung von (An-)Ordnungsstrukturen.

Der „Raum von Beziehungen“, den Bourdieu damit beschreibt, ist ihm zufolge „ebenso wirklich wie der geographische“ (Bourdieu, 1985, S. 13) und Positionswechsel sind wie Ortsveränderungen nur um den Preis von Arbeit und Anstrengung zu haben („Dem Aufsteiger sieht man seine Kletterei an“, ebd.). Somit schlägt sich das Soziale im Physischen nieder, es schreibt sich in die soziale Realität ein und wird als quasinatürlich wahrgenommen. Dies macht Bourdieu in mehreren Publikationen deutlich: etwa wenn es um die zweigeschlechtliche Einteilung der Welt geht (Bourdieu, 2000), um die Exklusionsrisiken unter Bedingungen der Einwanderung (Bourdieu, 1997) oder um das Zusammenspiel der Ideologie von Leistung und Begabung bei der Erteilung von Zugangsberechtigungen zum höheren Bildungswesen (Bourdieu, 2004). Immer wieder geht es um die relationale Anordnung von Akteuren und die Reproduktion der damit entstehenden Machtstrukturen, die er anhand der Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien analytisch zugänglich macht.

Das hiermit entstehende Raummodell ist in der deutschen soziologischen Forschung vielfach aufgegriffen (Vester, Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001; Brake & Büchner, 2006) und mit erziehungswissenschaftlichen Theoriekonzepten verknüpft worden (Hummrich, Helsper, Busse & Kramer, 2006; Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006; Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009; Kramer, 2011). Es dient in diesem Zusammenhang der Klärung sozialer Differenzierung in West- und Ostdeutschland und der Erklärung von sozialen Unterschieden im Bildungssystem. Dabei wird oftmals der Aspekt der Sozialräumlichkeit in den Hintergrund gestellt. Doch kann – dies stellt insbesondere der Raumsoziologe Markus Schroer heraus – mittels eines relationalen Raumbegriffs gerade auch die Hervorbringungspraxis von Räumen und die Wirksamkeit räumlicher Arrangements analytisch zugänglich gemacht werden (Schroer, 2006, S. 175). Für unseren Zusammenhang heißt das, dass etwa auch die Verortungspraxis von Schulen im Feld sozialer Beziehungen rekonstruiert werden und vergleichend auf die Verortung anderer Schulen und die Erwartungen der Schulen an die habituellen Passungen ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen werden (vgl. Hummrich, 2010, 2011).

Wie sich in diesem Zusammenhang Schulen zur Umwelt hin abgrenzen, kann schließlich aus einer anderen Perspektive – nämlich der ‚heterotopologischen‘ Per-

spektive von Michel Foucault – verdeutlicht werden. In der Diskussion raumtheoretischer Ansätze durch Martina Löw wird Pierre Bourdieu aufgrund seiner bleibenden Akteursbezogenheit gegenüber Michel Foucault in den Hintergrund gerückt (Löw, 2001). Diese Haltung würdigend möchte ich an dieser Stelle jedoch einer anderen Argumentationslinie folgen, die weniger die Abgrenzung beider Theorieansätze voneinander im Blick hat, als vielmehr deren verbindende Elemente betrachtet. So arbeitet Reckwitz (2000) heraus, dass Foucault in seinen späteren Werken nicht mehr nur von übersubjektiv existierenden Wissenscodes spricht, sondern deren subjektive Inkorporation herausstellt, die – ähnlich dem bourdieuschen Habitusbegriff – auf routinierte Sinnzuschreibungen verweisen, welche die Handelnden vornehmen (ebd., S. 308): Die Wissenscodes, mittels derer Macht erhalten wird, äußern sich somit in Institutionen und in Handlungspraxis und können jeweils als relationale Anordnungs- und Lagerungsbedingungen verstanden werden. Foucault ist in seinem Werk bekanntlich immer wieder auf die Normierung der Reproduktion der (An-)Ordnungsstrukturen eingegangen und fasst dies systematisch in seinem raumtheoretischen Text über Heterotopien zusammen (Foucault, 2006).

Mit Heterotopien bezeichnet Foucault ‚andere Orte‘ oder ‚Gegenorte‘, die den gesellschaftlichen Orten entgegengestellt sind und zugleich ihre Ordnung repräsentieren. Hier ist nun nicht der Platz, um den Text von Foucault ausführlicher zu referieren und zu diskutieren. Vielmehr konzentriere ich mich hier auf die Bestimmungen Foucaults zu gegenwärtigen Heterotopien. Er bestimmt den gegenwärtigen Raum relational, das heißt über „Nachbarschaftsbeziehungen zwischen Punkten oder Elementen, die man formal als mathematische Reihen, Bäume oder Gitter beschreiben kann“ (ebd., S. 318). Es geht also nicht nur um den Raum, den Menschen einnehmen, sondern auch um ihre Anordnung zueinander und wie sich diese Anordnungs- und Lagerungsverhältnisse institutionalisieren, das heißt in Organisationen festschreiben und damit symbolische Ordnungen begründen, die auf den Erhalt von Macht gerichtet sind.

In diesem Zusammenhang spielen schließlich die Heterotopien eine exponierte Rolle. Heterotopien als Abgrenzungsorte halten der Gesellschaft gewissermaßen einen Spiegel vor und stellen gleichsam einen anderen Ort der Gesellschaft dar. Grundlegend dabei ist, dass jede Gesellschaft Heterotopien hervorbringt: andere Räume, die das auslagern, was gesellschaftlich als fremd bezeichnet wird (Orte für Alte, Heranwachsende, Kranke usw.); dass Heterotopien für jede Gesellschaft spezifische Funktionsweisen beinhalten (Versorgung, Verpflegung, Normierung usw.); dass mit ihnen ein zeitlicher Bruch einhergeht, gewissermaßen eine Neustrukturierung der Zeit beginnt (Heterochronien); dass man Eingangs- und Reinigungsrituale vollziehen muss, um in sie hineinzugelangen (als Beispiel nennt Foucault hier das Gefängnis, die Kaserne, aber auch die Bibliothek und das Museum, ebd., S. 325 f.);

und schließlich, dass Heterotopien sich zwischen zwei Extrempolen bewegen: Sie schaffen einerseits einen illusionären Ort, der die Gesellschaft als noch größere Illusion entlarvt (Freudenhäuser) oder sie stellen der verwirrenden Unordnung der Gesellschaft eine vollkommene Ordnung gegenüber (Jesuitenkolonien).

Heterotopologische Beschreibungen implizieren damit ein Analyseinstrument für Anordnungs- und Lagerungsstrukturen, denn sie zeigen, was gesellschaftlich als nicht normal angesehen wird und geben in der Kontrastierung gleichzeitig Einblick in die Normalitätsvorstellungen. Man kann damit sagen: Sowohl bei Bourdieu als auch bei Foucault sind das Subjekt und seine Repräsentationen nicht mehr der „Nullpunkt der symbolischen Ordnung“ (Reckwitz, 2000, S. 349), sondern das Subjekt ist innerhalb dynamischer Raumvorstellungen eingebettet in die Wissenscodes und Habitusformationen, die sowohl subjektiv wie überindividuell repräsentiert sind. Eine raumanalytisch wichtige Frage ist in diesem Zusammenhang also: Welche Wissensordnungen und Habitusformationen sind in welche Differenzsysteme wie eingebunden? Mit Bourdieu wäre von diesem Ausgangspunkt aus nach der Anordnung aufgrund habitueller Passungen zu fragen; mit Foucault ginge es um die heterotopologische Beschreibung institutionalisierter Handlungsrouninen und Deutungsmuster.

Für Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung sind solche Grundlegungen an Diskussionen um die Frage der Zugehörigkeit anschlussfähig. Denn gerade unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft wird (natio-ethno-kulturelle) Zugehörigkeit als Topos und Erfahrung zum Thema. Paul Mecheril und Britta Hoffarth (2006, S. 27 f.) sprechen in diesem Zusammenhang von Zugehörigkeitsordnungen, „in denen sich soziale Positionen und Lagerungen spiegeln, sowie sie ein Verständnis der sozialen Welt vermitteln, in dem sich die eigene Stellung in ihr darstellt. Zugehörigkeitsordnungen sind Ordnungen hegemonialer Differenz, in ihnen wird folgenreich unterschieden ...“. Unter Bedingungen der Erfahrung natio-ethno-kultureller Differenz – wie sie im Fall von Migration wahrgenommen wird (ebd., S. 229) – werden selbstverständlich geglaubte Zugehörigkeitsordnungen und Platzierungsleistungen irritiert und befremdet.

3. Schulkultur als Möglichkeitsraum von Zugehörigkeit am Beispiel der geöffneten Schule

Die Schule als eines der zentralen gesellschaftlichen Erziehungssysteme reproduziert gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen – auch im Hinblick auf den Umgang mit Migration. Wie dies geschieht, wird oftmals am Beispiel individueller Erfahrungen und interaktiver Begegnungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern rekonstruiert – etwa in biografischen und anderen In-

interviewanalysen (Badawia, 2002; Hummrich, 2002, 2009) oder auf der Grundlage teilnehmender Beobachtungen (Mannitz, 2006; Weber, 2003). Raumanalytisch interessant scheint nun in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie solche Erfahrungen und Interaktionen institutionell gerahmt sind. Um dies zu eruieren, lohnt die Einbeziehung der Schulkulturanalyse, in deren Zusammenhang Schulkultur als symbolische Sinnordnung der Einzelschule (Helsper, 2008) verstanden wird, der institutionelle Entwürfe, wie die Schule sein soll, zugrunde liegen, die in Interaktionen und Praktiken des schulischen Alltags reproduziert und transformiert werden. Raumtheoretisch gewendet bedeutet dies, dass Schule als Raum betrachtet werden kann, der sich im Verhältnis zu anderen Schulen positioniert und gleichzeitig den Möglichkeitsraum dimensioniert, den Schule für die schulischen Akteure darstellt (Hummrich, 2010, 2011).

Für die eingangs beschriebene Schule ist in diesem Zusammenhang zu konstatieren, dass es sich um eine Schule mit hohem Vergemeinschaftungsanspruch handelt, die nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihre Eltern integriert. Dass dies eine Besonderung gegenüber anderen Schulen darstellt und auch eine spezifische Bedeutung für die Lehrer-Schüler-Beziehungen hat, wird in folgendem Zitat aus der Begrüßungsrede deutlich:

in unserer schule gibt es menschen die zuhörn es ist eine schule in der es möglich ist das was einen freut und das was einen bedrückt zu sagen (3) und das hilft viel im leben wenn man das nich runterschlucken muss (2) zum zuhören gehört viel geduld (1) viel liebe (2) und zuneigung (1) und zum sprechen gehört mut (2) und wir nehmen uns in der schule zeit (1) und wir geben euch, und uns die zeit (1) und das is glaub ich manchmal wichtiger als vokabeln lernen und die neue rechtschreibung

Liebe, Zuneigung, Mut machen, Zeit nehmen und geben – diese Handlungskategorien lassen sich nach einem idealtypischen Unterscheidungskonzept von Familie und Schule, wie wir es von Hegel (1811/1968) über Durkheim (1998) bis hin zu Oevermann (2001) finden, nicht dem schulischen, sondern dem familialen Bereich zuordnen. Bezieht man darüber hinaus weitere Handlungsfelder ein, so sind dies in der Jugendphase gerade auch Haltungen, die Gleichaltrige untereinander im außerschulischen Raum entfalten (Hummrich & Helsper, 2011).

Doch gerade das ist, was die hier vorgestellte Schule gegenüber anderen Schulen besondert. Sie orientiert nicht strikt an Leistung, sondern stellt Kategorien emotionaler Anerkennung³ in den Vordergrund. Damit schafft sie eine Atmosphäre des ‚pädagogischen Bezugs‘, die auf personale Unterstützung und Nähebeziehungen gerichtet ist, die geradezu zur Voraussetzung des Lernens werden. Solche Haltungen finden sich vor allem in reformpädagogischen Entwürfen. Diese sind an ein umfassendes Integrationsversprechen gebunden, genauer gesagt an die Bedingung,

dass sich Eltern sowohl auf diese Beziehungskonstellation einlassen, dass sie aber auch selbst bereit sind, sich in diesem Entwurf vereinnahmen zu lassen.

Implizit werden damit jedoch auch Ausgrenzungsbedingungen formuliert: Eltern und ihre Kinder, die der Schule distanziert gegenüberstehen, denen eine integrative Haltung gegenüber schulischer Bildung fremd ist und auch Familien, für die Leistung in der Schule vorrangig ist, werden aus diesem Entwurf exkludiert. Vornehmlich wird ein Milieu angesprochen, das sich positiv auf Schule bezieht und bereit ist, Schule und Lebenswelt miteinander zu verbinden. Diese Bereitschaft bedeutet machttheoretisch eine Unterordnung unter die hier entworfenen dominanten Bezugskategorien (Liebe, Nähe, Geduld). Wird für die Kinder in diesem Zusammenhang ein gewährender Gestus gewählt („wir geben euch Zeit“), so wird den Eltern auf der latenten Sinnesebene mit Vorsicht begegnet. Indem angedeutet wird, dass die Möglichkeit besteht, man könne nicht mit ihnen zusammenarbeiten wollen (sofern sie sich nicht als Eltern, mit denen die Schule gerne zusammenarbeitet, bewähren), wird die Möglichkeit von Ausschluss aufgeworfen, die in einer Schule, in der Eltern und Lehrende eigentlich gemeinsam am Wohl der Kinder arbeiten, auch problematisch für die Kinder und deren Integration werden kann.

Exklusivität wird damit sowohl nach innen als auch nach außen hin deutlich. Nach außen geschieht dies über die Besonderung der Schule – im Sinne einer Wertschätzung von über die Schule hinausgehenden Bezügen auf das Kind und die positive Bezugnahme auf an kulturkapitalstarke, bildungsbezogene und zugleich progressive, alternative Milieus. Somit erfolgt eine Abgrenzung gegenüber bildungsdistanzierten Milieus und auch solchen Milieus, die besonders konservativ und leistungsorientiert sind und für die die Familie-Schule-Differenz selbstverständlich ist. Im Sinne einer heterotopologischen Auseinandersetzung kann in der Begrüßung ein Eingangsritual erkannt werden, das zugleich vermittelt, dass nun eine neue Verhältnisbestimmung stattfindet, die die Beziehungen zwischen Eltern, Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern, bzw. zwischen Familie, Schule und Kindern neu ordnet. Hierin liegt mithin auch der Entwurf einer alternativen Ordnung (nicht (nur) Vokabeln lernen steht im Mittelpunkt, sondern auch eine emotional anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehung). Damit liegt – ganz im Sinne der foucaultschen Heterotopien – einerseits der Entwurf eines Gegenortes vor, andererseits reproduziert sich hier auch ein bestimmtes Milieu, in dessen Normalitätsvorstellungen die Eltern und ihre Kinder hier verortet werden. Damit arbeitet die Schule über den Entwurf als Gegenort auch an der Reproduktion der Abgrenzungslogik ihres Bezugsmilieus von anderen Milieus.

Nun habe ich bis zu diesem Zeitpunkt auf den migrationsspezifischen Blick bewusst verzichtet, um subsumptionslogische Kurzschlüsse auf ‚das Migrantenumilieu‘ und ‚die Migranten‘ zu vermeiden. Doch kommt hierin gerade das Dilem-

ma von Migrationsforschungen auf den Plan: eine Perspektivnahme der Besondere ist nicht zu vermeiden, wenn man die Machtstrukturen, die sich mit Migration verbinden, betrachten will. Um aber nicht subsumptionslogisch auf die Bedeutung der schulischen Exklusivität für Migrantenfamilien zu schließen, gehe ich auf zwei ausgewählte Lehrerinterviews aus dieser Schule ein. Zur Frage stand im ersten Interview, warum der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergleichsweise gering sei. Beachtet werden muss in diesem Zusammenhang, dass diese Frage in der dreiwöchigen Feldphase an dieser Schule einzig von der unten zu Wort kommenden Lehrerin beantwortet wurde. Frau Horn ist langjährige Lehrerin für Deutsch, Französisch und Latein. Sie repräsentiert damit einen Teil der Lehrerschaft, die die Schule im Wandel der Zeit aktiv mitgestaltet haben:

die anna-seghers-schule hatte damals schon den ruf, dass sie liberal war schülern gegenüber, dass schüler auch öhm ja sich besser entwickeln konnten, dass auch schwächere schüler ne chance hatten. wir hatten ja damals äh dann irgendwann das ähm projekt öh türkische gastarbeiterkinder (I:hnhm) können ‚auch‘ (leicht betont gesprochen) gymnasgymnasiale bildung bekommen und öhm dann hatten wir relativ einen relativ hohen prozentsatz also von fünf sechs türkischen mitsch- äh äh also kindern in der klasse, häufig die speziell gefor- gefördert wurden es war ne zeit da war türkisch als zweite fremdsprache für die akzeptiert und die brauchten dann sich nicht mit französisch oder so was rumzuquälen. und das hat aber dann aufgehört als die anna-seghers gesamtschule wurde, weil das äh dann erst mal für türkische familien nicht mehr so attraktiv war, weil vielleicht das system nicht so durchschaut werden konnte, dass man da ja auch ein ne ein gymnasialen abschluss an der anna-seghers macht. Ja dann war dieses projekt irgendwie zu ende

Frau Horn bettet das Thema ‚Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund‘ weit ein und thematisiert zunächst die Offenheit der Schule. Hier finden sich Aspekte dessen wieder, was die Schulleiterin in ihrer Begrüßungsrede formuliert hat: es geht um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, darum, dass ihnen mit Offenheit begegnet wird und diese Bezugnahme als Voraussetzung dafür interpretiert wird, dass die Kinder möglichst hohe Abschlüsse im Bildungssystem erreichen. Zugleich wird die progressive und gegenüber konventionellen Modellen alternativ-kritische Haltung betont. Die praktische Deutung findet nun in Bezug auf schwache Schüler, dann mit Blick auf türkische Kinder statt.

Hier liegt im übertragenen Sinne das vor, was Bourdieu (2000) in ‚Die männliche Herrschaft‘ mit homologer Verkettung beschreibt: schwächere Schüler, türkische Kinder, Notwendigkeit besonderer Förderung, Erleben von Bildungsanforderungen als Qual. Diese homologe Verkettung ist wiederum ein Mittel, um die herrschenden Macht- und Dominanzstrukturen zu konservieren. Und es dient Frau Horn als Grundlage der Erklärung dafür, dass die türkischen Kinder nach der Umwandlung der Schule in eine Gesamtschule schließlich ganz wegbleiben: Die Eltern durchschauen das System und die Entwicklungsmöglichkeiten auf der Gesamtschu-

le nicht. Was zuvor hypothesenhaft als latentes Misstrauen gegenüber den Eltern festgehalten wurde, bekommt hier eine neue Dimension: Es wird die Unfähigkeit türkischer Eltern, zum Wohl ihrer Kinder zu handeln, herausgestellt.

Hier liegt nun eine Haltung vor, die die Probleme der Integration bei den Eltern verortet. Das latente Misstrauen gegenüber den Eltern, das auf der institutionellen Ebene bereits bei der Begrüßungsfeier artikuliert wird, zeigt sich hier als inkorporiertes Wissen um die Bildungsdistanz türkischer Eltern. Frau Horn reproduziert damit den Entwurf der Schule als ‚anderen Raum‘ – als eine Heterotopie, die besondere Bedingungen und Strukturierungselemente beinhaltet und sich gleichzeitig normalisierend zum Rest der Gesellschaft verhält. Sie nimmt dabei eine Haltung ein, die einerseits den Exklusivitätsansprüchen der Schule Rechnung trägt, andererseits die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen zu Migranten(-eltern) als bildungsdistanziert in Anspruch nimmt.

Die Artikulation von Besonderung (im Feld der anderen Schulen) beinhaltet in diesem Zusammenhang den Entwurf eines besseren Ortes für die Kinder. Eines besseren Ortes allerdings, der bestimmter Voraussetzungen bedarf, um ihn zu betreten – der Ort muss in seiner Besonderung geachtet und gewürdigt werden, es muss eine Bereitschaft zur weitreichenden Teilhabe bestehen; und nicht zuletzt erweist sich dieser Ort auch dadurch als exklusiv, dass mit der Aufnahme eine schriftliche Bewerbung und ein mündliches Gespräch mit Eltern und möglichen Schülerinnen und Schülern einhergeht. Die schriftliche Bewerbung und die persönlichen Gespräche können in diesem Zusammenhang als Aufforderungen zur Artikulation der Gesinnung gesehen werden, denn die Eltern (und in den Gesprächen auch ihre Kinder) sind hier gefordert zu begründen, warum ihnen die Aufnahme in die Anna-Seghers-Schule wichtig ist. Frau Horn reflektiert die möglichen Barrieren, die hierin liegen, nicht. Für Menschen mit Migrationshintergrund ließen sich diese Barrieren im Begriff des ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin, 1994) fassen. Sie bezieht damit den Eigenanteil, den die Schule am geringen Migrantenanteil haben könnte, nicht in ihre Überlegungen ein. Als Repräsentantin der Institution verbürgt sie ein Exklusivitätsmodell, das zwar vordergründig für Öffnung plädiert, dabei die der Institution eigenen Schließmechanismen jedoch nicht berücksichtigt.

Eine ähnliche Positionierung, die jedoch weniger konkret auf die Erfahrungen eingeht, äußert sich in der Haltung des affirmativ auf die Schulkultur als Gesamtschule bezogenen Lehrers Herr Christian:

wenn ich in ner klasse in ner andern schule unterrichte in der gaanz viele, spätaussiedlerkinder drin sind ganz viele ausländische jugendliche , dann is das ne ganz andere geschichte als wenn ich jetz ‚hier‘ (betont) unterrichte

Der Lehrer ist von vornherein weit weniger auf den Prozess der *Schulentwicklung* bezogen als Frau Horn. Gerade die Möglichkeit der Erfahrung schulischen Lernens

ohne Angst sieht er als Chance („für mich ist auch wichtig dass man angstfrei unterrichtet“), und dies impliziert auch, dass er nicht in Angst unterrichtet. An der Anna-Seghers-Schule sieht er damit auch für sein professionelles Handeln eine große Chance (vgl. Hummrich, 2011). In der hier vorgestellten Aussage äußert sich nun eine Kontrastierung zweier unterschiedlicher Typen von Schule und damit auch eine Positionierung der eigenen Schule und einer anderen – in der sich viele Spätaussiedler- und ausländische Jugendliche befinden. Die Abgrenzung, die er hier exemplarisch an der Differenzlinie Migration vollzieht, bleibt auf den ersten Blick noch unspezifiziert. Eine Bewertung lässt sich erst absehen, als der Lehrer seine Sicht auf die eigene Schule entfaltet, die er äußert und der Zielorientierung, die sich mit der Schule verbindet.

die ‚gefährdung‘ (betont) ist relativ ‚hoch‘ (betont) (I: mhm) die ‚verführung‘ (betont) ist relativ hoch . fhhh ähm .. (2) konsumorientiert-,heit‘ (betonter) ist relativ hoch (I: mhm) und ich denke diesen dingen ist man nur ‚ kann man nur begegnen mit ‚bestimmten‘ (betont) idealen ‚ und ritualen (I: mhm) ‚ die man auch und das isses schöne an dieser ‚schule‘ (betont) dass man die so flächendeckend hat

Hier wird der Entwurf der eigenen Schule als Gegenort zu problembelasteten und gefährdenden Orten deutlich. An der eigenen Schule findet Herr Christian flächendeckend das vor, was er anderswo vermisst. Verbindet man diese Haltung nun mit der vorangehenden Entgegensetzung des ‚hier‘ und den Schulen mit hohem Anteil an Spätaussiedlerkindern und ausländischen Jugendlichen, so artikuliert sich hier ebenfalls eine problematisierende Sichtweise, die durch Personen, denen Migrationshintergrund zugeschrieben wird, verursacht wird.

In der Kontrastierung der beiden Lehrerpositionen zeigt sich nun, dass Frau Horn aus einer Logik heraus argumentiert, in der der geringe Migrantenanteil in scheinbarem Widerspruch zu der geöffneten Schule steht und durch die Positionierung ‚der‘ Migrantinnen und Migranten als nicht fähig, das Bildungssystem zu durchschauen, erklärt wird. Dass jedoch gerade darin eine zentrale Prekarisierung ruht, die die Randständigkeit verstärkt, wird in die Erklärung nicht aufgenommen. Herr Christian hingegen argumentiert vor dem Hintergrund der besonderen Chancenstruktur der Schule, die sich gerade darin erweist, dass die Schule ein Gegenort ist, der der Ungeordnetheit der Gesellschaft mit einer ‚vollkommenen Ordnung‘ (Foucault) gegenübertritt. Als beispielhaft für diese Ungeordnetheit stehen für ihn unter anderem Schulen mit hohem Migrantenanteil. Unter dem Strich entfaltet sich also auch in seiner Perspektive eine problemorientierte Sichtweise auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Er sucht dabei jedoch weniger nach den Ursachen für ein Fernbleiben der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, als dass er den schulischen Raum als Schutz- und Schonraum (auch für das

eigene berufliche Handeln) distinktiv von problembelasteten schulischen Räumen absetzt.

4. Raumanalyse und interkulturelle Bildung – eine Bilanz

An dieser Stelle bleibt nun, zusammenfassend das Modell schulischer Öffnung vor dem Hintergrund der hierin angelegten interkulturellen Bildungsmöglichkeiten zu reflektieren. Gezeigt wurde hier das Beispiel einer Schule, die zwar in der Verortung im Verhältnis zu anderen Schulen exklusiv ist, nach innen hin – also nach der stattgefundenen Aufnahme – jedoch weit zur Lebenswelt hin geöffnet ist. In dieser Öffnung ist nun ein Milieubezug angelegt, der Haltungen präferiert, die kulturkapitalstark, progressiv und kritisch-alternativ sind oder sich diesen Haltungen anschließen. Dies lässt sich zugespitzt als Paradoxie formulieren: Die schulische Öffnung impliziert Momente der Schließung und des Ausschlusses. Dies betrifft keineswegs nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern es betrifft auch andere Kinder aus bildungsdistanzierten Milieus – und ist damit anschlussfähig an Studien, die weniger in der Tatsache Migration das Ausschließungskriterium sehen, als in der Bildungsdistanziertheit des Elternhauses (z.B. Geißler, 2005).

Dennoch ist auffällig, dass nach der Umwandlung der Schule in eine Gesamtschule die Kinder mit Migrationshintergrund ausbleiben. Bei ihnen – so kann vor dem Hintergrund der Positionierung von Frau Horn geschlossen werden – entfaltet die schulische Öffnung, die mit der Wandlung in eine konkrete Form gegossen wird, ihre ausschließende Wirkung in der Annahme, die neuen Orientierungen könnten von ihren Eltern nicht mehr verstanden werden. In dieser Positionierung wird nun nicht nur eine Einzelhaltung offensichtlich, sondern sie kann als Ausdrucksgestalt einer institutionellen Haltung gefasst werden, in der vor dem Hintergrund eines Möglichkeitsraumes gehandelt wird, der besonders den Eltern mit latentem Misstrauen begegnet. Mit anderen Worten: Die Annahme, die türkischen Eltern seien nicht in der Lage, das Schulsystem zu durchschauen und die angemessene Entscheidung für ihr Kind zu treffen, spiegelt die Exklusivität gegenüber bildungsfernen Milieus ebenso wie der Zweifel an der Erziehungsfähigkeit der Eltern insgesamt. Herrn Christians Positionierung verortet sich nun auch im Möglichkeitsraum der Schule. Er hebt die Schule als Gegenort zu Schulen hervor, die die Gefährdungen der Jugend weniger gut auffangen können. Der Entwurf der eigenen Schule als ‚anderen Raum‘ oder Gegenort nimmt dabei ebenfalls nicht auf die Öffnung der Schule Bezug, sondern handelt im Sinne einer Abgrenzungslogik.

Fragt man nun weitergehend nach dem Wandel in Konzepten der interkulturellen Bildung, so lässt sich hier ablesen, dass eine Perspektive der gezielten Förderung Benachteiligter, wie sie zu Zeiten als die Anna-Seghers-Schule noch ein

Gymnasium war, der Fall war, sich auf der Schnittstelle ausländerpädagogischer Haltungen und interkulturelle Bildung bewegte. Nach der Umformung in eine Gesamtschule wird scheinbar auf eine besondere Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund verzichtet. Dadurch nimmt aber die Integration nicht zu, sondern die Exklusivität der Milieuorientierung wird bestärkt. Das bedeutet, die diskriminierenden Förderprogramme werden zwar durch eine Orientierung am Allgemeinen ersetzt (jeder kann sich bewerben), diese Orientierung wird jedoch wieder partikular durch die Orientierung am monolingualen Habitus gebrochen, sodass Teilhabe unter Bedingungen sozialer Ungleichheit erschwert ist. Hierfür ist das Ausbleiben der Migrantenkinder ein Indiz. Damit spiegelt sich an dieser Schule ein allgemeines Dilemma interkulturell pädagogischer Ansätze wider. Förderungsansätze für Teilhabe beinhalten Diskriminierung, das Ausbleiben (diskriminierender) Förderung beinhaltet die Reduzierung von Teilhabe, weil unter der Hand nach wie vor dominante Diskurse um Migration Ungleichheit reproduziert werden.

Am obigen Beispiel ist nun interessant, dass eine Schulentwicklung artikuliert wird, innerhalb derer die Orientierung des schulkulturellen Entwurfs an Progressivität und kritisch-alternativem Habitus konstant geblieben ist, die aber in puncto Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zwei unterschiedliche Strategien gefahren ist. Einmal die Förderung benachteiligter Migrantenkinder, zum Anderen die Orientierung an allgemeinen Bildungsgrundlagen, die jedoch mit der Tendenz zur Lebensweltorientierung und Öffnung eine milieuspezifische Beschränkung erfahren. Insofern führen beide Strategien zu einer Reproduktion hegemonialer Strukturen. Schlussendlich zeigt sich dies dann auch im Entwurf der Schule als Gegenort, der von der Ungeordnetheit anderer (schulischer und außerschulischer) Orte als bessere Ordnung entworfen wird. Dabei wird wiederum die Exklusivität, die sich unter anderem in Bezug auf Migration mit diesem Entwurf verbindet, nicht systematisch reflektiert.

Bilanzierend kann für das raumanalytische Vorgehen gefolgert werden, dass am Fall Migration die Abgrenzungsstrategien der Schule besonders deutlich werden. Die Öffnung der Schule zur Lebenswelt bedeutet damit nicht Offenheit für jegliche Lebenswelt, sondern beinhaltet neben deutlichen Normierungs- und Kontrollaspekten auch die Prekarisierung und Abgrenzung von Personen mit Migrationshintergrund. Dabei sei darauf verwiesen, dass nicht nur Personen mit Migrationshintergrund diese Abgrenzung erfahren, denn sie verläuft offen ja vor allem über eine spezifische Milieubindung. Allerdings lässt sich am Fall Migration prototypisch zeigen, wie Zugehörigkeitskonstruktionen reproduziert und über lange Zeit stabil gehalten werden – selbst wenn äußerlich ein progressiver Wandel im Gange ist. Verallgemeinernd kann daher geschlossen werden, dass sowohl die Setzung von Differenz als auch die Ausblendung von Differenz in begrenzte Zugehörigkeits-

möglichkeiten führen. Die Frage nach dem schulkulturellen Umgang mit Migration bringt diese Paradoxie in besonderer Weise zum Vorschein. Vor dem Hintergrund der Frage nach dem Ertrag des raumanalytischen Vorgehens für die Frage nach Zugehörigkeit und Teilhabe, zeigt sich die besondere Ermöglichungsstruktur in der Verbindung unterschiedlicher Handlungsebenen (Institution, Interaktion, Individuum), wie dies hier in der Verbindung institutioneller Entwürfe mit individuellen Haltungen geleistet wurde. Dabei erscheint Raum nicht als Ort, an dem Praktiken hervorgebracht werden, sondern als sozial konstituierter Möglichkeitsraum, der durch Praxis zum Ausdruck gebracht wird.

Zugleich muss man sich schließlich jedoch auch bewusst machen, dass das raumanalytische Vorgehen der Analyse der Erziehungswirklichkeit vor allem im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung dienlich sein kann. Im vorliegenden Beitrag wird damit ein eher altes Problem pädagogischer Praxis hervorgebracht – nämlich die Frage nach der Möglichkeit von Gleichheit trotz der ‚Verschiedenheit der Köpfe‘ (Herbart). Obwohl also raumanalytisch unterschiedliche Handlungsebenen verknüpft werden können, kann hier die Frage nach der Möglichkeit von Teilhabe und Zugehörigkeit nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Dies ist eine Erkenntnis, die die wissenschaftliche Betrachtung pädagogischer Professionalität immer wieder hervorbringt und die meist mit Appellen an die gesteigerte Reflexivität der paradoxen, antinomischen, widersprüchlichen Handlungsstruktur beantwortet wird (Helsper, 2008; Hamburger, 2009). Einmal mehr schließt sich eine derartige Folgerung auch hier an: Das eigene Handeln und die (institutionellen wie gesellschaftlichen) Handlungsentwürfe sind als begrenzt wahrzunehmen und stellen eine unhintergehbare Bedingung des Pädagogischen dar, das doch gleichzeitig immer wieder gefordert ist, Möglichkeiten der Hintergebarkeit abzuwägen.

Anmerkungen

1. Die hier wiedergegebenen Auszüge aus den Transkriptionen stammen aus dem DFG-Forschungsprojekt ‚Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule‘, das von 2001 bis 2008 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) in Halle durchgeführt wurde. Namen von Orten, Personen und Organisationen sind vollständig anonymisiert. Die Transkriptionen sind wortgetreu, d.h., auch Dialekte oder Soziolekte wurden bei der Verschriftung berücksichtigt. Kurze Pausen erscheinen mit einem Komma (,), Pausen von einer Sekunde und mehr werden beziffert und in Klammern notiert: z.B. (3) = 3 Sekunden. Besondere Betonungen, Lachen und Nebengeräusche stehen in einfachen Anführungszeichen und werden in Klammern beschrieben. Unsichere Transkriptionen werden in Doppelklammern gesetzt.
2. In dieser Schule besteht das Aufnahmeverfahren in einem mehrschrittigen Prozess, in dem nicht das Zeugnis des Kindes zählt, sondern das Bewerbungsanschreiben, in dem die Eltern darlegen, warum sie ihr Kind an dieser Schule anmelden, gefolgt von einem Einzelgespräch mit den Eltern und Kindern. Im Gegensatz zu anderen exklusiven Schulen – beispielsweise

- leistungsorientierten Elitelymnasien – wird hier also nicht Leistung und ein Aufnahmetest zum Auswahlkriterium, sondern Gesinnung (vgl. Hummrich, 2011).
3. Hier ist nicht ein affirmativer Anerkennungs-begriff gemeint, sondern der ausdifferenzierte und elaborierte Ansatz von Axel Honneth (1994), der zwischen emotionaler, moralischer und individueller Anerkennung differenziert. Studien aus Schul- und Jugendforschung zeigen in diesem Zusammenhang, dass der Bereich emotionaler Anerkennung prototypisch der Familie (und außerschulischen Handlungsbereichen, z.B. den Peers) zugeordnet werden kann, da hier die Anerkennungsform der Liebe, der Nähe und der Freundschaft dominant ist. Währenddessen sind für die Schule die Bereiche moralische Anerkennung (und ihre universalistischen Bezugsnormen) sowie individuelle Anerkennung (der Leistung und Leistungsfähigkeit) dominant (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005; Helsper et al., 2009; Hummrich & Helsper, 2011). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang – dies zeigen einschlägige Befunde aus qualitativen Studien zu Anerkennungsstrukturen in Familie und Schule –, dass die Beanspruchung emotionaler Anerkennung in der Schule die latente Gefahr birgt, dass die Aneignung von Wissen die Zuordnung zum universalistischen Leistungsprinzip quasi ausschließt (Hummrich & Helsper, 2011; Hummrich, 2011).

Literatur

- Badawia, T. (2002). *„Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2000). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Brake, A. & Büchner, P. (2006). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektive im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 59–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Durkheim, E. (1998). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). Von anderen Räumen (1967). In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317–329). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.). (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektive im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Günzel, S. (2007). Raum – Topographie – Topologie. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 13–29). Bielefeld: transcript.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Hegel, G.W.F. (1968). *Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen*. Frankfurt a.M.: Fischer (Original erschienen 1811).
- Helsper, W. (2008). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 155–175). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummrich, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2010). Exklusive Zugehörigkeit. Eine raumanalytische Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Schule. *Sozialer Sinn*, 11, 3–33.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. & Helsper, W. (2011). Zwischen Verschulung und der Ermöglichung von Peerbeziehungen. Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und Ganztagschule. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 42–56). Weinheim: Juventa.
- Hummrich, M., Helsper, W., Busse, S. & Kramer, R.-T. (2006). Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (1), 25–46.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannitz, S. (2006). *Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, P. & Hoffarth, B. (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 239–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T.

- Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie* (S. 78–127). Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede* (Schule und Gesellschaft, Bd. 30). Opladen: Leske + Budrich.