

Merle Hinrichsen und Saskia Terstegen

# Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen?

Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule

## Understanding the Complexity of Transnational Educational Worlds?

Theoretical and Methodological Considerations for Analysing the (Re-)Production of Social Inequality in Schools

### Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert auf transnationale Phänomene in der Schule und fragt danach, welche theoretischen und methodologisch-methodischen Fragen sich daran für die Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit anschließen. Ausgehend von der Kritik am Methodologischen Nationalismus sowie postkolonialen und transnationalen Perspektiven wird eine Heuristik transnationaler Bildungswelten entwickelt, deren Potenzial für die Analyse sozialer Ungleichheit anhand eines empirischen Beispiels aus einer deutschen Sekundarschule entfaltet wird. Auf Basis der Befunde werden abschließend Möglichkeiten und Grenzen dieses Vorgehens reflektiert.

*Schlagwörter:* Transnationalisierung, Methodologischer Nationalismus, Schule, Soziale Ungleichheit, Othering

### Abstract

The contribution focuses on transnational phenomena in schools and asks for theoretical and methodological questions when analysing the (re-)production of social inequality. Based on the critique of methodological nationalism and postcolonial and transnational perspectives, a heuristic of transnational educational worlds is developed, whose potential for the analysis of social inequality is unfolded using an empirical example from a German secondary school. At last, we reflect upon possibilities and limits of this procedure on the basis of the findings.

*Keywords:* transnationalization, methodological nationalism, school, social inequality, Othering

## 1 Einleitung

Soziale Ungleichheit wird im deutschen Schulsystem überwiegend als auf soziale Herkunft bezogenes Phänomen diskutiert und dabei vor allem national kontextualisiert (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Befunde der Migrationsforschung betonen hingegen die Relevanz migrationsbezogener Disparitäten – auch in ihrer intersektionalen Verschränkung mit weiteren Differenzdimensio-

nen (vgl. Leiprecht/Lutz 2015; Riegel 2016). In dieser Perspektive rücken verstärkt globale, postkoloniale Ungleichheitsverhältnisse in den Blick (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015; Schmitt/Semu/Witte 2017). Eine solche grenzüberschreitende Kontextualisierung sozialer Ungleichheit legt auch das weltweite Erstarken rechtspopulistischer und rassistischer Diskurse nahe, das sich in Deutschland etwa in der öffentlichen Debatte um Fluchtmigration und hiermit verknüpfter Projektionen kolonialer Bilder auf Migrant\*innen aus dem globalen Süden widerspiegelt (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016). Studien zeigen, wie solche Diskurse auch in pädagogischen Praktiken und institutionellen Organisationsformen der Schule relevant werden (vgl. Akbaba 2017; Fereidooni/El 2017). Migrantisch positionierte Schüler\*innen werden auf diese Weise ethnisiert und rassifiziert und so ihre systematische Schlechterstellung befördert (vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016; Gomolla/Radtke 2009).

Der vorliegende Beitrag geht von einer solchen migrationsgesellschaftlichen Perspektive auf Schule aus (z.B. Hummrich/Terstegen 2020; Mecheril 2010). Soziale Ungleichheit wird dabei als Resultat sozialer, ungleichheitswirksamer Differenzierungen entlang von race/ethnicity, class und gender verstanden, in deren Betrachtung das Zusammenspiel grenzüberschreitender, transnationaler Phänomene und nationalstaatlicher Grenzziehungen einzubeziehen ist (vgl. Wimmer 2008). Wir schlagen hierfür das Konzept der *Transnationalisierung* vor (vgl. Amelina/Faist 2012; Glick-Schiller 2010; Pries 2010), das es ermöglicht, die Rolle des Nationalstaats kritisch zu reflektieren und zugleich grenzüberschreitende Verflechtungen in den Blick zu nehmen. Auch wenn die transnationale Betrachtung von Schulen jenseits des Privatsektors bislang einen weitgehenden „blank spot“ (Carnicer/Fürstenau 2019, S. 386) bildet, liegen doch einige hierfür anschlussfähige Arbeiten vor (z.B. Hummrich 2018; Fürstenau 2015; Karakaşoğlu/Vogel 2019; Pfaff 2018).

In unserem Beitrag greifen wir diese Überlegungen auf und fragen nach Implikationen, Potenzialen und methodologisch-methodischen Herausforderungen, die mit einer transnationalen Betrachtung der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule verbunden sind. Im Anschluss an die Einleitung wird ausgehend von theoretischen und methodologischen Überlegungen eine Heuristik transnationaler Bildungswelten vorgeschlagen (2). Diese wird exemplarisch anhand der Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen einer Sekundarschule skizziert (3). Abschließend erfolgen weiterführende Überlegungen zur Erfassung der Komplexität transnationaler Bildungswelten hinsichtlich der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (4).

## 2 Der Komplexität gerecht werden? Einsätze zur heuristischen Bestimmung transnationaler Bildungswelten

Im Folgenden werden theoretische und methodologische Überlegungen transnationaler Forschung aufgegriffen und postkoloniale Perspektiven einbezogen. Auf dieser Basis wird eine Heuristik entwickelt, die das Zusammenspiel transnationaler Lebenswelten und national verfasster Schulen fokussiert.

## 2.1 Methodologischer Nationalismus und postkoloniale Perspektiven

Transnationale Perspektiven greifen prominent auf die Kritik am methodologischen Nationalismus der Sozialforschung zurück (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2003). Teil dieser Kritik ist die „[...] territorial limitation which confines the study of social processes to the political and geographic boundaries of a particular nation-state“ (ebd., S. 578). Ein Verständnis des Nationalstaates als klar umgrenzte territoriale Einheit wird von Wimmer und Glick-Schiller in Rückgriff auf die ‚westliche‘ Kolonialgeschichte zurückgewiesen. Stattdessen betonen sie die Relevanz grenzüberschreitender Verflechtungen („transborder spaces“, ebd., S. 581) bereits in der Nationalstaatenbildung sowie die Machtverhältnisse, in denen Kolonialmächte sich zugleich als Demokratie entwerfen und die koloniale Ausbeutung vorantreiben konnten (vgl. ebd.). Konzepte wie das der ‚modernen‘ Gesellschaft, mit dem sozialwissenschaftliche Methoden operieren, können insofern als koloniales Erbe dieses ‚westlichen‘ Selbstverständnisses eingeordnet werden. Aus der Historizität und Beständigkeit globaler Ungleichheitsverhältnisse argumentierend, fordern Wimmer und Glick-Schiller somit, die methodische Reflexion des Nationenkonzepts vor dem Hintergrund der – weitgehend unsichtbar gemachten – Geschichte kolonialer Herrschaft durchzuführen (vgl. ebd.).

Auch aus Perspektive postkolonialer Theorie ist die Verwobenheit ‚westlicher‘ Gesellschaften mit ihrer Kolonialgeschichte essenziell. Sie bietet einen Zugang zu Phänomenen sozialer Ungleichheit, indem sie diese explizit vor dem Hintergrund transnational entstandener, postkolonialer Verhältnisse kontextualisiert und kritisiert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 16f.). Eine transnationale Perspektive ist ihr insofern bereits eingeschrieben, denn „Postkoloniale Theorie nimmt gewissermaßen die Herausforderung einer [...] transnationalen Geschichtsschreibung ernst“ (ebd., S. 16) und bezieht ‚transborder spaces‘ ein, ohne die nach wie vor hohe Wirkungsmacht des Nationalstaats zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 84).

In diesem Zusammenhang wurde auch die Involviertheit als Forscher\*in beleuchtet. So hat Stuart Hall die eigene Migrationsbiographie als methodischen Zugang verwendet und vor dem Hintergrund postkolonialer Verhältnisse reflektiert. Hieraus entwickelt er Konzepte von Diaspora und Hybridität, die die Fluidität von Grenzziehungen in postkolonialen Verhältnissen und zugleich – etwa mit Blick auf Nationalismus und Rassismus – nationalstaatliche Rahmungen betonen (etwa Hall 1994, 1997). Die Frage nach einem Methodologischen Nationalismus wird jedoch auch hier virulent, wenn zu Bedenken gegeben wird, dass Hall mit diesen Konzepten „[...] hinter anderen aktuellen Forschungen zum Transnationalismus zurück [bleibt, d.V.]“ (Supik 2005, S. 68), insofern er den Nationalstaat als Bezugspunkt ungeachtet andauernder Migrationsbewegungen aufrechterhält (vgl. ebd.). Die hier deutlich werdende Spannung zwischen Grenzüberschreitung und Re-Nationalisierung scheint auch für die Betrachtung von Schule wichtig und regt dazu an, die postkolonialen Verhältnisse zu reflektieren, die ebenso Gegenstände wie Perspektiven der Forschung mitstrukturieren.

## 2.2 Anschlüsse transnationaler Forschung für die Erforschung sozialer Ungleichheit in der Schule

Die Forderung nach einem „transnational framework“ (Levitt/Glick-Schiller 2004, S. 1012) geht mit verschiedenen methodologischen Überlegungen einher. Diese setzen u.a. an der Relevanz einer Reflexion von ethnizierenden Zuschreibungen durch die Forschung und, wie oben ausgeführt, der Positioniertheit der Forschenden an (vgl. Amelina/Faist 2012, S. 1717; Shinozaki 2012). In der Untersuchung von sozialer Ungleichheit nimmt die systematische Reflexion von Intersektionalität eine wichtige Stellung ein (stellv. Amelina/Lutz 2017). Dies impliziert auch die Frage, wie sich unterschiedliche Ebenen bzw. Kontexte in der Analyse verknüpfen lassen; Antworten hierauf bieten mehrebenenanalytische und ‚multi-sited‘ Ansätze (z.B. Amelina/Faist 2012; Anthias 1998). Erscheint der Einbezug mehrerer Ebenen vielversprechend, verbinden sich damit für die Untersuchung transnationaler Phänomene zugleich spezifische Anforderungen, z.B. in der methodischen Übersetzung der Ebenen einen eindeutig abgrenzbaren (nationalen, supranationalen, etc.) Bezugskontext bestimmen zu müssen (vgl. Weiß 2017, S. 70). Im Gegensatz zu einer methodisch kontrollierten Vorab-Bestimmung relevanter Ebenen versuchen Ansätze wie die multi-sited ethnography (vgl. Marcus 1995), unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand miteinander zu verschränken, indem sie etwa Erhebungen als ein ‚following the people‘ konzipieren.

Für die Konzeptualisierung ‚quer‘ zur Nation liegender Untersuchungskontexte (wie ‚transborder spaces‘) stellt der *transnationale Sozialraum* ein relevantes Konzept dar, das soziale Räume als dauerhafte und pluri-lokale Beziehungen von sozialen Praktiken, Artefakten und symbolischen Repräsentationen fasst (vgl. Pries 2010, S. 107). Anschlüsse des Konzepts zur Untersuchung sozialer Ungleichheit finden sich vor allem im Rekurs auf Bourdieus Kapitaltheorie (vgl. Pries 2008, S. 228; Faist 2000).

Erziehungswissenschaftlich wurden diese Überlegungen unter dem Begriff des *transnationalen Bildungsraums* aufgegriffen und auf den Gegenstand Schule übertragen (z.B. Adick 2005; Gogolin/Pries 2004). Adick schlägt vor, transnationale Bildungsräume als Oberbegriff sowohl für transnationale Lebenswelten (z.B. Sozialisationsprozesse und Zugehörigkeitskonstruktionen) als auch für transnationale Bildungsorganisationen und Konvergenzen im Sinne weltweiter Ähnlichkeiten von Schul- und Bildungssystemen zu verwenden (Adick 2005, S. 262). Neben explizit internationalen Konzepten wird das Zusammenspiel von sozialer Ungleichheit und Transnationalisierung auch für national verfasste Schulen untersucht – u.a. mit Blick auf schulische Positionierungen und Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Hinrichsen et al. 2020; Hinrichsen/Paz Matute 2018; Hummrich 2018) oder das Verhältnis von transnationalen Familien und Schule (vgl. Fürstenau 2015).

## 2.3 Methodologische Konsequenzen und heuristische Überlegungen

Methodologisch lässt sich aus diesen Auseinandersetzungen zum einen folgern, nicht den Nationalstaat als unhinterfragten Referenzpunkt der Forschung zu setzen, sondern transnationale Sozialräume, die ‚quer‘ zur Nation liegen, systema-

tisch einzubeziehen. In der Analyse von Dimensionen sozialer Ungleichheit impliziert dies eine Sensibilität für (postkoloniale) Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, intersektionale Verwobenheiten und (trans-)nationale Differenzordnungen (z.B. Staatsbürgerschaftskonzepte). Zum anderen zeigen sich Potenziale eines multiperspektivischen Vorgehens und der systematischen Integration einer methodologischen Reflexivität in kritischer Distanz zu eurozentrischen (westlichen) Deutungsfolien.

Hier setzen unsere heuristischen Überlegungen an, die darauf zielen, das Zusammenspiel zwischen der Institution Schule als nationalstaatliches Projekt (vgl. Radtke 2004) und transnationalen Lebenswelten systematisch zu erfassen. Wir greifen hierfür das zuvor eingeführte Konzept der Bildungsräume auf. In Anlehnung an Adicks Unterscheidung zwischen nationalen und transnationalen Bildungsräumen lässt sich die Schule als *nationaler* Bildungsraum, die transnationalen Lebenswelten hingegen als *transnationaler* Bildungsraum verstehen (Adick 2005, S. 264). Zugleich erscheint eine Dichotomisierung von ‚national‘ und ‚transnational‘ vor dem Hintergrund konkreter Untersuchungsgegenstände nur bedingt zielführend; vielmehr gibt es Argumente dafür, ihre *gleichzeitige* Relevanz als ein ‚Sowohl-als-auch‘ zu analysieren (vgl. Amelina 2019, S. 36). So setzen sich Einzelschulen zunehmend mit den transnationalen Lebenswelten schulischer Akteur\*innen auseinander und sind selbst grenzüberschreitend vernetzt und auch transnationale Lebenswelten sind auf nationale Kontexte und ihre Institutionen, Gesetze und Organisationsprinzipien verwiesen (vgl. Hinrichsen et al. 2020; Hummrich 2018). Für dieses Zusammenspiel unterschiedlicher (trans-)nationaler Bildungsräume und ihrer jeweiligen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen verwenden wir im Folgenden den Begriff der *transnationalen Bildungswelten*.

Wir möchten damit einerseits die Positionierung verschiedener schulischer Akteur\*innen – z.B. als Nicht-Zugehörige oder Mehrfachzugehörige – in Hinblick auf unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte in den Blick nehmen, andererseits die grenzüberschreitenden Verflechtungen der Kontexte selbst fokussieren. Durch den Einbezug von Positionierungen und Diskursen in der Einzelschule kann soziale Ungleichheit so mikroanalytisch in den Blick genommen werden (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, S. 42ff.).

Diese Überlegungen werden im Folgenden anhand empirischer Analysen skizziert. Die verwendeten Daten wurden zwar nicht aus einer explizit transnationalen Perspektive erhoben, eignen sich aber vor dem Hintergrund der hier entwickelten Perspektive dazu, Schlaglichter auf die Relevanz transnationaler Phänomene für Schule(n) in der Migrationsgesellschaft zu werfen, ohne diese vorab auf bestimmte Migrationsformen (z.B. Transmigration vs. Pendelmigration) engzuführen.

### 3 Transnationale Bildungswelten: Empirische Rekonstruktionen

Für die exemplarische Analyse greifen wir auf Material aus dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Forschungsprojekt „GLOBIS. Globale Verantwortung, Internationalisierung und Interkulturalität“<sup>1</sup> zurück, das untersucht, wie Globalisierungsprozesse in der Schule verhandelt werden. In dem Projekt wurden qua-

litative Daten (Schulleitungsinterviews, Gruppendiskussionen) an weiterführenden Schulen in unterschiedlichen Regionen Deutschlands erhoben. Wir beziehen uns hier auf eine Gruppendiskussion mit Lehrer\*innen und eine mit Schüler\*innen der zehnten Klassenstufe, die aus einer Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe in einer Großstadt stammen; die Zusammenstellung der Gruppen oblag der Schule<sup>2</sup>. Der Vergleich der Gruppendiskussionen wird vor dem Hintergrund der gemeinsamen Situiertheit der Sprecher\*innen in einer Schule vorgenommen, in der migrationsgesellschaftliche und transnationale Bedingungen aktiv verhandelt werden (vgl. Hummrich 2018). So richtet die Schule institutionelle Formate wie herkunftssprachlichen Unterricht auf transnationale Lebenswelten von Schüler\*innen aus und ist zugleich selbst durch die dafür aufgenommene Kooperation mit dem türkischen Konsulat in transnationale Beziehungen involviert.

Ausgangspunkt der Rekonstruktion stellt die Thematisierung von Zukunftsentwürfen migrantisch positionierter Schüler\*innen in der Lehrer\*innengruppendiskussion dar, die wir als Hinweis auf transnationale Lebenswelten interpretieren (vgl. auch Karakaşoğlu/Vogel 2019); diese wird anschließend mit einer Sequenz aus der Schüler\*innengruppendiskussion kontrastiert, in der Schüler\*innen auf (Migrations-)Erfahrungen in unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten rekurrieren und dabei selbst Zukunftsentwürfe thematisieren.

Im Rekurs auf diskurstheoretische Überlegungen (vgl. Foucault 1981) verstehen wir die Äußerungen in den Gruppendiskussionen als *diskursive Praktiken* und insofern als „[...] die Handlungsweisen, in denen sich das Sichtbare und Sagbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden“ (Wrana 2012, S. 196). In der methodischen Übersetzung greifen wir auf die Positionierungsanalyse zurück, die neben der Möglichkeit diskursive Praktiken zu rekonstruieren zugleich einen Schwerpunkt auf interaktive Selbst- und Fremdpositionierungen von Sprecher\*innen legt (vgl. Davies/Harré 1990). Dies ermöglicht zum einen zu analysieren, wie diskursiv verfügbare Subjektpositionen im Akt der Positionierung bestätigt oder zurückgewiesen werden. Zum anderen zeigt sich, wie sich die jeweiligen Sprecher\*innen ausgehend von ihrer Position als Lehrer\*in oder Schüler\*in in der Thematisierung transnationaler Migration an der Schule zu entsprechenden Diskursen ins Verhältnis setzen.

### 3.1 „dann gehen wir wieder zurück“ – Zukunftsentwürfe von Schüler\*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

Die Diskussion mit fünf Lehrer\*innen ist durch die Frage gerahmt, wie diese Globalisierungsprozesse in der Schule wahrnehmen. Neben der Feststellung, dass viele Schüler\*innen aus „*verschiedenen Ländern*“ die Schule besuchen, beziehen sich die Teilnehmer\*innen auch darauf, ein „*sehr multikulturelles Kollegium*“ zu sein. Hiermit geht eine Verwunderung darüber einher, dass in der Gruppendiskussion keine Kolleg\*innen aus anderen Ländern (z.B. der Türkei) vertreten sind, obwohl diese aus Sicht der Anwesenden wichtige Perspektiven beisteuern könnten („*aber das wär fast spannender gewesen ne wie die das auch [ja empfinden]*“).

Im Verlauf werden die unterschiedlichen (Migrations-)Erfahrungen migrantisch positionierter Schüler\*innen diskutiert sowie damit einhergehende Konflikte, die auf die Relevanz transnationaler Lebenswelten in der Schule verweisen.

- Fr. Sande: aber das ist ganz witzig, offensichtlich, also zumindest hab ich das in meinen Klassen erlebt, ist das auch so, dass die türkischen, ähm Schüler so aufwachsen, wir gehen auch wieder zurück ne, so das ist irgendwie, das war ja bei den Gastarbeitern früher die sind gekommen wollten eigentlich nur n gewissen Zeitraum da bleiben und dann wieder zurückgehen und das hat sich offensichtlich auf die Generation, äh die nachfolgenden Generation vererbt
- Fr. Trageser: vererbt
- Fr. Sande: also gedanklich warn sind meine Schüler, neene also wir sind zwar hier aber, ne wir sammeln (klatschen) und dann gehen wir wieder zurück und kaufen uns n großes Haus in der Türkei, so so ist das bei denen, wobei ich lieber bei d- äh wobei ich das Gefühl hab bei den DaZ-Schülern, ist es schon auch ne große Dankbarkeit ne Teil- also wenn sie hier sind
- Fr. Tillmann: kann man nicht so verallgemeinern aber es gibt ei-
- Fr. Sande: kann man nicht so verallgemeinern das ist richtig
- Fr. Tillmann: aber es gibt einige und mir ist auch grad- genau
- Fr. Sande: aber es gibt einige die wirklich dankbar sind und sagen wir sind froh dass wir hier sein dürfen, weil das war wirklich nicht mehr tragbar we- äh w- in den Ländern aus denen wir kommen

Die Lehrkräfte entwerfen zwei oppositionelle Gruppen migrantisch positionierter Schüler\*innen, die „türkischen“ Schüler\*innen und die der DaZ-Klasse<sup>3</sup>. Es steht die These im Raum, dass die ‚türkischen‘ Schüler\*innen – ausgehend von den sozialisatorischen Bedingungen ihres Aufwachsens – nicht auf eine Zukunft in Deutschland, sondern auf eine ‚Rückkehr‘ in die Türkei fokussieren. Dies wird durch den Gastarbeiterdiskurs kontextualisiert, der eine Verbindung zwischen den unterstellten Zukunftsentwürfen der Schüler\*innen und dem Migrationsprojekt der Elterngeneration herstellt. Die Annahme einer biologistisch konnotierten Erklärung der „Vererbung“ des Migrationsmotivs der Rückkehr positioniert die Schüler\*innen als dauerhaft Nicht-Zugehörige der nationalen Zugehörigkeitsordnung.

Trotz ihrer gleichzeitigen Anerkennung als schulisch Zugehörige zeichnen sich hierin schulische Herausforderungen ab. So dient die unterstellte Fokussierung der Schüler\*innen zum einen dazu, deren abwehrende Haltung zu erklären („*neene also wir sind zwar hier aber*“), und zum anderen dazu, deren Motive der Anwesenheit im deutschen Schulsystem zu hinterfragen („*wir sammeln (klatschen) und dann gehen wir wieder zurück und kaufen uns n großes Haus in der Türkei*“). Den Schüler\*innen wird so nicht nur eine Eingebundenheit in transnationale Netzwerke zugeschrieben, sondern auch unterstellt, dass ihr temporärer ‚Aufenthalt‘ rein auf Kapitalakkumulation ziele. Damit werden sie auf ein utilitaristisches Handeln zum eigenen wirtschaftlichen Vorteil festgeschrieben („*so ist das bei denen*“), das sowohl unsolidarisch als auch undankbar gegenüber der Dominanzgesellschaft ist.

Die Norm der Dankbarkeit und das Gefühl einer damit einhergehenden Wertschätzung der eigenen pädagogischen Arbeit wird explizit in der Bewertung der DaZ-Schüler\*innen aufgerufen. Auch wenn die Legitimität dieser Verallgemeinerung und damit auch der Versuch der Konstruktion von zwei in sich kohärenten Gruppen von Frau Tillmann zurückgewiesen wird, so ist dennoch geteilt, dass die Aussagen zumindest auf „*einige*“ zutreffen. Eine solche Dankbarkeit speist sich laut Frau Sande aus den Lebensbedingungen in den Herkunftsländern, die sie als „*wirklich nicht mehr tragbar*“ beschreibt und so auf den hohen Leidensdruck der Einzelnen und deren Angewiesenheit auf Hilfe verweist.

Auch wenn die Konstruktion von zwei sich gegenüberstehenden Gruppen nicht bruchlos erfolgt, deuten sich in der Positionierung der „türkischen“ Schüler\*innen und einiger DaZ-Schüler\*innen komplexe Bezugnahmen auf (antizipierte) transnationale Lebenswelten an. Dominiert mit Bezug auf nationale Zugehörigkeit ein ‚Othering‘ (vgl. Said 2014), werden in der Verhandlung schulischer Zugehörigkeit – mit Blick auf vergangene und zukünftige Bildungswege – differente In-Verhältnissetzungen der Schüler\*innen zu Lehrkräften und Schule vorgenommen und mit Annahmen über Integrationsbereitschaft gekoppelt.

### 3.2 „Ich hab ja in Saudi Arabien gelebt“ – transnationale Lebenswelten und Zukunftsentwürfe der Schüler\*innen

Im Gegensatz zu den Lehrkräften weisen die sechs an der Gruppendiskussion teilnehmenden Schüler\*innen Bezüge zu unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten auf<sup>4</sup>. Ihre *Schule* führen sie als Kontext ein, der umfassende Zugehörigkeitsoptionen bietet („*wir sind halt Multi-Kulti-Schule*“). Transnationale Verflechtungen zeigen sich anhand der Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit der Frage, ob sie sich vorstellen können, zukünftig außerhalb Deutschlands zu leben. Bleiben diese Entwürfe – z.B. Neemas („*oder halt in meinem Land, wenn es besser wird*“) – weitgehend unkommentiert, entfaltet sich eine Auseinandersetzung um Nuris Aussage: „*ich war in den Sommerferien [...] in Dubai und da könnte ich mir auch schon vorstellen da zu leben*“. In Reaktion auf seine Begründung („*keine hohe Kriminalität*“, „*da sind viele Gesetze*“) weist Neema eine solche Vorstellung – weitere Länder anführend („*UAE*“ [United Arab Emirates] und „*KSA*“ [Kingdom Saudi Arabia]) – für sich hingegen zurück. Ihre Begründung: „*weil da ist eigentlich Menschenrechte nicht so eine Thema*“, die Nuris These der Sicherheit und Rechtsstaatlichkeit in Frage stellt, untermauert sie anhand des Beispiels, dass der Scheich „*indische Jungen*“ kaufen und versklaven würde. Dieses Wissen führt für Neema notwendig dazu, ein Leben dort moralisch begründet zu verabscheuen („*ich würde es hassen*“).

Neemas Position wird von weiteren Schüler\*innen gestützt, die ebenfalls biographische Bezüge zu Staaten in der Region andeuten; so sagt Sofi: „*Abu Dhabi ist voll schön*“. Neema stimmt der Aussage zwar zu, hält aber dennoch an ihrer Argumentation fest:

- Neema: auf jeden Fall ich würde da nicht leben, weil, da ist viel los und ähm . ja also ich hab ja in Saudi Arabien gelebt, also vor- bevor ich hier war, und da ist- wenn man zum Beispiel kein- nicht von- aus Saudi Arabien kommt oder nicht aus, Emirates, ähm ist das sehr schlimm da zu leben also, man muss
- Sofi: wird man da ausgegrenzt
- Neema: ja man muss Muslim sein, mindestens, und äh man man muss halt aus Amerika oder irgendso zum Beispiel Deutschland kommen damit man da richtig gut leben kann ansonsten wird man da richtig diskriminiert und ähm ja . ich würd da gar nicht leben
- Nuri: also wo ich jetzt äh wo ich in Dubai war habe ich eher mehr jetzt ähm ja also kein Diskriminierung gesehen, sondern ich hab recht viele Pakistaner, Inder äh Afghaner auch gesehen, also da sind schon viele Herkunft vorhanden, aber ehrlich, um zu sagen mich würd- wenn ich da lebe interessiert mich mein Leben und nicht das was irgendeiner in der Ecke dahinten mit irgendwelchen Menschen macht, das ist jetzt ehrlich gesagt . weil ich mein

der Mann  
 Sofi: voll egoistisch  
 Nuri: der Mann kann mir auch nicht helfen mein Leben irgendwie besser zu machen oder der gibt mir auch kein Geld

Bekräftigt Neema mit der Kontextualisierung „*ja also ich ich hab ja in Saudi Arabien gelebt*“ zunächst die beanspruchte Expert\*innenposition, deutet sich in der brüchigen Einführung dieser temporären biographischen Station auch eine Verletzbarkeit an, die sich nicht nur auf die Positionierung in der Gruppe und Schule, sondern möglicherweise auch auf die Reaktualisierung der eigenen Fluchtgeschichte bezieht. Dies wird mit einer eingeschobenen Hintergrundkonstruktion („*also vor bevor ich hier war*“) bearbeitet, die über die Betonung eines markanten Zeitpunkts Vergangenheit und Gegenwart räumlich voneinander trennt und mit der Hervorhebung der Anwesenheit im derzeitigen Kontext Zugehörigkeit zu diesem beansprucht.

Prekäre Lebensbedingungen „*da*“ erläutert Neema anhand eines Bedingungsgefüges („*wenn man zum Beispiel kein nicht von aus Saudi Arabien kommt oder nicht aus Emirates*“); aus der Nichterfüllung dieser Norm folgert sie, dass das Leben dort „*sehr schlimm*“ ist. Sie unterstellt damit eine nationenweit gültige Zugehörigkeitsordnung und betont zugleich die strukturelle Dimension daraus resultierender Prekarität. Nach einer knappen Bejahung von Sofis eingeschobener Frage differenziert Neema diese Ordnung weiter aus, indem sie neben der religiösen Zugehörigkeit („*Muslim sein*“) als Mindestvoraussetzung auch weitere Herkunftskontexte („*Amerika*“, „*Deutschland*“) benennt, die es ermöglichen, „*da richtig gut zu leben*“. Damit deutet sie an, dass nationale Zugehörigkeitsordnungen zugleich durch globale Ungleichheitsverhältnisse wie die wirtschaftliche Weltordnung durchwirkt sind. Die Konstruktion aufgrund einer normativ ‚falschen‘ Religion oder Herkunft „*richtig diskriminiert*“ zu werden zeigt, dass gesellschaftliche Positionen festgeschrieben werden und soziale Mobilität *innerhalb* der Zugehörigkeitsordnung nicht für möglich gehalten wird.

Nuri wiederum hält an seiner Position fest und weist Neemas Behauptung einer offensichtlichen Diskriminierung im Rekurs auf seinen Urlaub in Dubai zurück. Stattdessen führt er die Beobachtung dort Menschen verschiedener Nationalitäten gesehen zu haben („*recht viele Pakistaner, Inder äh Afghaner*“) als Beleg eines funktionierenden multikulturellen Zusammenlebens an. Im Anschluss verschiebt er seine Argumentation und betont, dass ihn vor allem „*mein Leben*“ interessiere und nicht, „*das, was irgendeiner in der Ecke dahinten mit irgendwelchen Menschen macht*“. Er weist damit erstens den an ihn herangetragenen moralischen Anspruch zurück, zweitens negiert er die Vorstellung einer strukturellen Diskriminierung und setzt dieser das Bild einer (kriminellen) Handlung Einzelner entgegen, drittens rückt er die von der Gewalt Betroffenen – und damit implizit auch Neema – in maximale Distanz zu sich. Die sich abzeichnende Gleichgültigkeit wertet Sofi als selbstbezogen ab („*voll egoistisch*“) und teilt damit die Orientierung an moralischer Verantwortung und gesellschaftlicher Solidarität. In Nuri's Begründung scheint auf, sich keinen Mehrwert von einem Intervenieren – genauer: keine Hilfe von dem nicht näher erläuterten „*Mann*“ – zu versprechen und vielmehr selbst um ein besseres Leben ringen zu müssen.

Deutlich wird übergreifend, wie transnationale Lebenswelten und Erfahrungen der Schüler\*innen Eingang in die Schule finden. Die Schüler\*innen positionieren sich – anders, als es die Zuschreibungen der Lehrer\*innen nahelegen würden – als dem nationalen und schulischen Kontext zugehörig und konstruieren

diese vor dem Hintergrund eines migrationsgesellschaftlichen Entwurfs. Zugleich weisen ihre Bezugnahmen auf die Relevanz nationalstaatlicher Migrationsregime für Privilegierungen und Prekaritäten auf eine konstitutive „*Grenze der Schule*“ (Fürstenau 2015, S. 161, Hervorh. i. Orig.) in der Bearbeitung von Ungleichheiten, z.B. im Kontext von Fluchtmigration hin.

## 4 Ungleichheit in transnationalen Bildungswelten erfassen? Reflexionen und Anschlüsse

Der Beitrag zielte darauf, die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule aus einer transnationalen Perspektive zu diskutieren und damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Der unterbreitete Vorschlag einer Heuristik transnationaler Bildungswelten diente dazu, diese Perspektive systematisch in die Betrachtung von Bildungsräumen zu integrieren und so nicht zuletzt einem methodologischen Nationalismus zu begegnen.

Die gewonnenen *gegenstandstheoretischen Befunde* verweisen auf die empirische Relevanz transnationaler Phänomene im Kontext Schule insbesondere hinsichtlich der Lebenswelten von Schüler\*innen. Im Vergleich der beiden Gruppendiskussionen zeigt sich dabei, dass die Lehrer\*innen eine dominanzkulturelle Perspektive (vgl. Rommelspacher 1995) repräsentieren, aus der transnationale Lebenswelten problematisiert und mit Formen des *Othering* verknüpft werden. Hierzu zählen etwa die prospektive Festschreibung der ‚türkischen‘ Schüler\*innen auf den Migrationstyp der Rückkehr (vgl. Gogolin/Pries 2004) oder die Positionierung „*einiger*“ ‚DaZ‘-Schüler\*innen als subalterne Migrant\*innen aus dem globalen Süden (vgl. Spivak 1988). Diese von der Gruppe weitgehend geteilten In-Verhältnissetzungen zu nationalen, transnationalen und schulischen Zugehörigkeitskontexten legen eine Relevanz hegemonialer, (post-)kolonialer Wissensbestände nahe. Im Gegensatz dazu entwerfen sich die Schüler\*innen gleichermaßen als den transnationalen Lebenswelten, nationalen Kontexten und ihrer „*Multi-Kulti-Schule*“ zugehörig. Ihre In-Verhältnissetzungen zu diesen Zugehörigkeitskontexten formulieren sie vor dem Hintergrund transnationaler Erfahrungen und ethischer Grundsätze. Dabei wird die Frage nach einem Umgang mit dem Wissen um Diskriminierung durch Nationalstaaten auch für ihre schulische Positionierung relevant. In beiden Gruppendiskussionen wird damit in der Verhandlung schulischer Zugehörigkeit auf Diskurse rekuriert, die Subjekte in (trans-)nationalen Differenzordnungen unterschiedlich positionieren („*Gastarbeiter*“, „*Menschenrechte*“) – sichtbar werden hier soziale Privilegien und Prekaritäten in postkolonialen Ungleichheitsverhältnissen. Die darin enthaltenen Hinweise auf die Verschränkung von Schule mit weiteren ungleichheitsrelevanten Kontexten – wie etwa dem Weltwirtschaftssystem – zeigen, dass Transnationalisierung nicht auf die Lebenswelten der Schüler\*innen beschränkt ist, sondern auch die Eingebundenheit der Schule in weltgesellschaftliche Zusammenhänge und ihre Grenzen konstitutiv betrifft (vgl. Fürstenau 2015; Pfaff 2018).

Die *methodologisch-methodischen Reflexionen* setzen an dem Potenzial an, solche Spannungen nationaler und transnationaler Bezüge für die Analyse von Ungleichheit in der Schule einzubeziehen. Die Rekonstruktion diskursiver Praktiken

bietet dabei einen Zugang zu übersituativen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in ihrer schulischen Relevanz und macht diese in konkreten Äußerungen sichtbar (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013). Der Fokus auf Selbst- und Fremdpositionierungen ermöglicht es, umkämpfte Positionen und damit einhergehende Brüche und Verschiebungen einzufangen; diese können mit Reckwitz (2006) als Hinweise auf ‚kulturelle Interferenzen‘ gedeutet werden (vgl. Amelina 2019, S. 29ff.). Zudem rücken mit der multiperspektivischen Betrachtung Hierarchien und Positionierungen innerhalb der Schule in den Blick, z.B. als Schüler\*in oder Lehrer\*in – hier bestehen Anschlüsse etwa für schulkulturelle Analysen (vgl. Hummrich 2018). Zugleich bleibt zu fragen, wie diese und andere Positionierungen jenseits des empirischen Materials methodisch kontrolliert in Rekonstruktionen einzubeziehen sind. Mit Blick auf Repräsentationsverhältnisse wäre darüber hinaus zu reflektieren, wer die Daten erhebt und auswertet und wer in der Forschung wie repräsentiert ist; insbesondere insofern Perspektiven marginalisierter Sprecher\*innen häufig – wie auch im vorliegenden Beitrag – durch dominanzkulturell positionierte Wissenschaftler\*innen repräsentiert sind (vgl. Amelina 2019, S. 44ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde und Reflexionen erscheint eine weitere (trans-)nationale Betrachtung öffentlicher Schulen vielversprechend. Hier schließt sich die Notwendigkeit von Forschungen an, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Eingebundenheiten die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule als global kontextualisiertes Phänomen begreifen und grenzüberschreitend betrachten.

## Anmerkungen

- 1 Das Projekt wird in Kooperation der Universitäten Frankfurt a.M. und Flensburg durchgeführt (Leitung: Prof. Dr. Merle Hummrich; Mitarbeit: Dr. Merle Hinrichsen, Dr. Paula Paz Matute). Die verwendeten Daten wurden sowohl im Projektteam als auch im übergreifenden Arbeitszusammenhang ausgewertet (letzterem gehört Saskia Terstegen an).
- 2 Die Erhebung ist dadurch gerahmt, dass eine Forscherin des Projektteams von einigen Schüler\*innen als ‚Migrantin‘ adressiert wurde, deren Erfahrungen sie als besonders anschlussfähig für sich markierten. Diese Kontextinformation wurde in der Interpretationsgruppe geteilt und so eine gemeinsame Reflexion in Hinblick auf die entstandenen Daten angestoßen.
- 3 DaZ = Deutsch als Zweitsprache
- 4 Alle Schüler\*innen thematisieren eine (familiäre) Migrationsgeschichte – als Herkunftskontexte werden Mazedonien, Ägypten, Ghana und Afghanistan benannt; bis auf Sofi (Mazedonien) und Neema (wird nicht benannt) erzählen alle, in Deutschland geboren zu sein.

## Literatur

- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*, 11. Jg., H. 2, S. 243–269.
- Akbaba, Y. (2017): Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim.

- Amelina, A. (2019): Jenseits des Homogenitätsmodells der Kultur. In: Roslon, M./Bettmann, R. (Hrsg.): *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 27–51. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21068-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21068-7_2)
- Amelina, A./Faist, T. (2012): De-naturalizing the national in research methodologies: Key concepts of transnational studies in migration. In: *Ethnic and Racial Studies*, 35. Jg., H. 10, S. 1707–1724. <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.659273>
- Amelina, A./Lutz, H. (2017): *Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung*. Bielefeld.
- Anthias, F. (1998): Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework. In: *The Sociological Review*, 46. Jg., H. 3, S. 505–535. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00129>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld.
- Carnicer, J.A./Fürstenau, S. (2019): Transnational Education: A Concept for Institutional and Individual Perspectives. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14. Jg., H. 4, S. 385–389. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.01>
- Castro Varela, M.d.M./Dhawan, N. (Hrsg.) (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage Bielefeld.
- Castro Varela, M.d.M./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839436387>
- Davies, B./Harré, R. (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: *Journal for the theory of social behaviour*, 20. Jg., H. 1, S. 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 29–51. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2)
- Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Faist, T. (2000): Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In: Faist, T. (Hrsg.): *Transstaatliche Räume: Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*. Bielefeld, S. 9–56. <https://doi.org/10.14361/9783839400548-001>
- Fereidooni K./El, M. (Hrsg.) (2017): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Fürstenau, S. (2015): Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Taunus, S. 143–165.
- Glick-Schiller, N. (2010): A Global Perspective on Transnational Migration. Theorising Migration Without Methodological Nationalism. In: Bauböck, R./Faist, T. (Hrsg.): *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*. Amsterdam, S. 109–130.
- Gogolin, I./Pries, L. (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., H. 1, S. 5–19. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0002-4>
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hall, S. (1994): *Kulturelle Identität und Diaspora*. In: Hall, S. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2. Hamburg, S. 26–43.
- Hall, S. (1997): Wann war „der Postkolonialismus“? Denken an der Grenze. In: Bronfen, E./Marius, B./Steffen, T. (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen, S. 219–246.

- Hinrichsen, M./Humrich, M./Paz Matute, P./Baumann, M. (2020): Neue Normalitäten? – Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule. In: Machold, C./Messerschmidt, A./Hornberg, S. (Hrsg.): *Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Opladen, S. 107–123.
- Hinrichsen, M./Paz Matute, P. (2018): ‚Den Horizont erweitern?‘ – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 190–246. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9f9r.9>
- Humrich, M. (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 171–189.
- Hummrich, M./Terstegen, S. (2020): *Migration. Module Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Karakaşoğlu, Y./Vogel, D. (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 89–106. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9>
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Taunus, S. 283–304.
- Levitt, P./Glick-Schiller, N. (2004): Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. In: *International Migration Review*, 38. Jg., H. 3, S. 1002–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Marcus, G.E. (1995): *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In: *Annual Review of Anthropology*, 24. Jg., H. 1, S. 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Mecheril, P. (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro Varela, M.d.M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): *Bachelor/Master: Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 54–76.
- Pfaff, N. (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbereich der Schule – zwischen Struktur und Lebenswelt. In: *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 151–246.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.
- Pries, L. (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden.
- Radtke, F.-O. (2004): Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 625–646. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_25)
- Reckwitz, A. (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Göttingen.
- Riegel, C. (2016): *Bildung-Intersektionalität-Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld.
- Rommelspacher, B. (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.
- Said, E. (2014): *Orientalismus*. 4. Auflage Frankfurt a.M.
- Schmitt, C./Semu, L.L./Witte, M.D. (2017): Racism and transnationality. In: *Transnational Social Review*, 7. Jg., H. 3, S. 239–243. <https://doi.org/10.1080/21931674.2017.1359959>
- Shinozaki, K. (2012): Transnational dynamics in researching migrants: selfreflexivity and boundary-drawing in fieldwork. In: *Ethnic and Racial Studies*, 35. Jg., H. 10, S. 1810–1827. <https://doi.org/10.1080/01419870.2012.659275>
- Spivak, G.C. (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, C./Grossberg, L. (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago, S. 271–313. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20)

- Supik, L. (2005): Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839404096>
- Weiß, A. (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten. Berlin.
- Wimmer, A. (2008): The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. In: *American Journal of Sociology*, 113. Jg., H. 4, S. 970-1022. <https://doi.org/10.1086/522803>
- Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: *The International Migration Review. Transnational Migration: International Perspectives*, 37. Jg., H. 3, S. 576–610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 195–214. <https://doi.org/10.3224/86649486>