

2 Forschungsdesign

„[...] es ist das Ziel jeder Wissenschaft, Entdeckungen zu machen, und jede Entdeckung verschiebt mehr oder minder die vorhandenen Anschauungen. Wenn man also dem ‚gesunden Menschenverstand‘ in der Soziologie nicht eine Autorität zuerkennen will [...], so muß der Forscher den resoluten Entschluß fassen, vor den Ergebnissen seiner Untersuchung, sofern sie nur methodisch gewonnen sind, nicht zurückzuschrecken.“ [Durkheim 1984 (1895): 85]

Wissenschaft, so legt Durkheim dar, muss sich von alltäglichen Beobachtungen, einfachen Behauptungen und, wie er schreibt, dem ‚gesunden Menschenverstand‘ unterscheiden, will sie nachvollziehbare, belastbare und wertvolle Erkenntnisse generieren. Aus diesem Grunde muss das wissenschaftliche Vorgehen methodologisch und methodisch begründet sein. Deswegen müssen nicht nur Ergebnisse offen gelegt und zur Diskussion gestellt werden, sondern auch die Wege dorthin.

Dies zugrunde gelegt, begründe ich in diesem Kapitel die Entscheidungen für mein methodisches Vorgehen und dessen Passungsverhältnis zum untersuchten Forschungsgegenstand. Damit dies möglich ist, wird in diesem *Kapitel 2* eine analytische Trennung der einzelnen forschungspraktischen Arbeitsschritte unternommen. Diese Trennung bildet die Voraussetzung zur Erfüllung eines elementaren Gütekriteriums der qualitativen Sozialforschung, in der auch das vorliegende Forschungsprojekt ‚beheimatet‘ ist, nämlich das der Nachvollziehbarkeit für Dritte bzw. das der Transparenz.

Die vorliegende Untersuchung ist ethnografisch angelegt und am Grounded Theory-Ansatz (und seinen Erweiterungen) sowie am Intersektionalitätsansatz orientiert. Die Ansätze ergänzen sich wechselseitig. Sie eint, dass sie eine machtkritische, nicht-essentialistische und poststrukturalistische Perspektive einnehmen, die das Gewordene und Werden von gesellschaftlichen Verhältnissen und damit das mögliche Anderssein derselben (Kontingenz; Möglichkeitsräume) ins Auge fassen. Hinter der Kombination dieser Ansätze steht der Gedanke, unterschiedliche Kategorien als sozial-historisch generierte zu begreifen, ohne die „Interdependenzen zwischen unterschiedlichen Gesellschaftsverhältnissen“ (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011: 79) aus den Augen zu verlieren. Insofern folgt meine Untersuchung einem sozialkonstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis, das soziale Welten, Kultur und Gesellschaft als ‚gemacht‘ und daher auch als veränderbar begreift.

2.1 Wissenschaftszugang: Cultural Studies

Schon Weber [1988 (1922)] begreift die Soziologie generell als Kulturwissenschaft. Das heißt, als Wissenschaft, die sich für „die wirkliche, also individuelle Gestaltung des uns umgebenden sozialen Kulturlebens in seinem universellen [...] Zusammenhänge und in seinem Gewordensein aus anderen [...] sozialen Kulturzuständen heraus“ (ebd.: 172 f.) interessiert. Sie will „soziales Handeln deutlich verstehen und dadurch in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich erklären“ (ebd.: 1). Dabei wird dann nicht mehr zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ unterscheiden, sondern grundlegend soziales Handeln in den Blick genommen und jeweils in seiner Kulturbedeutung untersucht.

Auf diesem Fundament steht der neuere Ansatz der *Cultural Studies* (vgl. Hepp/Winter 2008: 9), der meine Arbeit wesentlich prägt. Die Cultural Studies fassen Kultur und Gesellschaft als soziales Konstrukt. Sie haben sich an verschiedenen Orten der Welt und zum Teil synchron entwickelt. Historisch fußen sie jedoch auf zwei Entwicklungslinien: Erstens der Ethnologie und zweitens den Kulturwissenschaften des frühen 20. Jahrhunderts. Der Ethnologie ging es ursprünglich darum, ‚fremde Völker‘ ferner Kontinente entdeckend zu erforschen (vgl. Mayring 2002: 81).²⁷ „Für die Ethnologie ist die *Unbekanntheit* sozialer Welten gleichbedeutend mit ihrer *Unvertrautheit*, die primäre Aufgabe entsprechend das Vertrautmachen des Fremden.“ (Hirschauer 2002: 36) Insofern erzeugt eine naiv ausgerichtete Ethnologie eine Dichotomie zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘.

Die Kulturwissenschaften bzw. die kulturwissenschaftliche Tradition der Soziologie – in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – hingegen begründete eine neue, qualitative und – zunächst – unkonventionelle Forschungsstrategie. Auch ihr ging es darum, ‚Kultur‘ zu erforschen – jedoch nicht mehr diejenige ‚fremder Kulturen‘, sondern lokale und urbane ‚Sub‘-/Kulturen in der (Groß-) Stadt (Simmel, W. Benjamin) sowie den gesellschaftlichen Umgang mit ‚Randgruppen‘ wie Obdachlose, Jugendkulturen, soziale Gruppenbeziehungen in bestimmten Stadtteilen (Robert E. Park; Ernest W. Burgess et al.; Chicago School; vgl. dazu etwa Berli und König 2015).²⁸ Es stand somit nicht mehr das ‚Vertrautmachen von Fremden‘ sondern vielmehr die ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ (vgl. Hirschauer/Amann 1997), und damit eine Dekonstruktion ‚vertrauter‘ Blick-, Handlungs- und Denkrichtungen im Fokus der Forschung.

²⁷ Ein Beispiel ist die ethnografische Studie *Taurige Tropen* von Lévi-Strauss [1978 (1955)].

²⁸ Eng mit dieser Orientierung an ‚Subkulturen‘ verstehen sich ab den 1950er Jahren auch die Literaturwissenschaften nicht mehr als im Dienste ‚einer Mehrheits-/Hochkultur‘ stehend. Stuart Hall, Edward Thomson et al. bestimmen die ‚Populärkultur‘ als einen wichtigen Analysegegenstand (vgl. Assmann 2006).

Ab den 1970er Jahren rücken die Kulturen der ‚sozialen Minderheiten‘ selbst (Arbeiterklasse, Menschen aus ehemaligen Kolonien, Frauen, sexuelle Minderheiten, ‚ethnische‘, post-koloniale wie neue indigen-amerikanische, afro-amerikanische, jüdisch-amerikanische, afro-amerikanisch-feministische, jüdisch-feministische, sozialistisch-feministische etc.) in den Forschungsfokus, aber auch die ‚mehrheitsgesellschaftlichen‘ Kulturen, die soziale Minderheiten generieren. Ziel ist es heute, unsichtbare und nicht-repräsentierte Geschichten, z.B. von sozialen Bewegungen, (Unterdrückungs-) Erfahrungen und Erzählungen, sichtbar zu machen und machtkritisch auf Ungerechtigkeiten zu verweisen. Kultur wird somit zum Politikum. Die herkömmliche Geschichtsschreibung wird dabei kritisiert, weil sie die historischen Verläufe nicht selten von einer interessengeleiteten Perspektive her beleuchtet (vgl. Assmann 2006).

Mit der Entscheidung für die Untersuchung von Bildungskulturen in Bezug auf ‚die Einwanderung aus Südosteuropa‘ habe ich mich dieser Tradition der kritischen Cultural Studies (Hall 2000) angeschlossen. Mir geht es darum, die Sozio-genese von urbanen Minderheiten kritisch zu rekonstruieren. Deshalb nehmen die Cultural Studies immer dort eine bedeutsame Rolle ein, wo ‚Vielfalt‘ und ‚Mobilität‘ sichtbar werden. Pfadenhauer (2005) sieht diese Entwicklungen in einer fortschreitenden Modernisierung der Gesellschaft (u.a. Pluralisierung, Individualisierung, einer Ausweitung an individuellen Entscheidungsmöglichkeiten) begründet (vgl. ebd.: 3). Ein weiterer Punkt für die reaktualisierte Bedeutsamkeit der Cultural Studies könnte derjenige sein, dass in mobilisierten Stadt- und Einwanderungsgesellschaften überlieferte Erzählungen und Geschichten über ‚Andere‘ zunehmend begründungsbedürftig werden, weil sie kaum die diversen und möglichen Lesarten ‚der Vielen‘ einzufangen vermögen. Auf diese Weise werden marginalisierte Positionen rezipierbar und gleichzeitig wird die bürgerliche, auf die Perspektive der Herrschenden konzentrierte Geschichtsschreibung (die nach linearen, weiß-männlichen Logiken operiert) scharf kritisiert (vgl. Assmann 2006). Meine Forschungsarbeit schließt insofern an diese Tradition der Cultural Studies an, als dass die kritische Analyse von Szenen, Settings, Dialogen etc. rund um ‚die Einwanderung aus Südosteuropa‘ multiperspektivische Einblicke in das urbane, mobilitäts- und migrationsgeprägte Alltagsleben zu geben verspricht. Die Figur des ‚Armutsflüchtlings‘ und die spezifisch auf ihn zugeschnittenen Handlungsroutinen und Raumkonzeptionen in den untersuchten Schulen und Kommunen verlieren auf diese Weise immer mehr ihre ‚Selbstverständlichkeit‘.

2.2 Methodisch-methodologische Orientierung: Grounded Theory (GTM)

Methodisch-methodologisch knüpft meine Forschung an die *Grounded-Theory-Methodologie (GTM)* an. Die Grounded-Theory hat ihre Wurzeln in der Tradition der Chicagoer Schule, der Philosophie des Pragmatismus und im Symbolischen Interaktionismus (vgl. Clarke 2011: 208). In der ‚Gründungsschrift‘ der GTM, *The Discovery of Grounded Theory* von Barney C. Glaser und Anselm L. Strauss (1967), in der die Autoren ihre Abwendung vom quantitativen Forschungsparadigma hin zum qualitativen Forschen darlegen, werden zwei Denktraditionen (die des Positivismus und die des Pragmatismus) zusammen gebracht. Seitdem hat die GTM verschiedene Erweiterungen durchlaufen. Charmaz (2011) zufolge ist sie „ein Dach, unter dem verschiedene Varianten, Schwerpunkte und Richtungen – und Möglichkeiten, über Daten nachzudenken – Platz haben.“ (vgl. ebd.: 182) Damit ist die GTM „ein Verfahren, um Prozesse zu untersuchen. Und sie ist zugleich eine Methode im Prozess.“ (ebd.: 190)

Die GTM hat sich im Verlauf ihrer Erweiterungen zunehmend zu einem *post-modernen* und *konstruktivistischen* Forschungsprogramm entwickelt. Diese *konstruktivistisch-postmodernistische Wende* impliziert,²⁹ dass Wissen als sozial hervorgebracht und Perspektiven als multipel deutbar verstanden werden. Dementsprechend nehmen Forscher*innen zunehmend eine „reflexive Haltung gegenüber [...] Handlungen, gegenüber Situationen und Teilnehmenden im Forschungs-Setting und auch gegenüber [...] eigenen analytischen Konstruktionen ein“ (Charmaz 2011: 184). Damit einher geht die Anerkennung dessen, dass Forschung immer positionsabhängig und damit nicht neutral ist (vgl. Charmaz 2011: 186).

Eine Erweiterung der GTM stellt die *Situationsanalyse* nach A. Clarke (2010, 2011) dar, auf die ich mich in meiner Untersuchung bezogen habe, da sie aufgrund ihrer offen-explorativen Konzeption sehr gut zu meinen Forschungsfragen und meinen Forschungsgegenstand passt. Die Situationsanalyse von Clarke fußt zunächst auf einer kritischen Auseinandersetzung mit der klassischen GTM sowie ihren Transformationen. Clarke kritisiert, dass sie zwar in eine konstruktivistische

²⁹ Nach Corbin (2011) „schreibt [jeder Mensch] Ereignissen Bedeutung zu und reagiert auf sie vor dem Hintergrund der je eigenen Biografie, von Gender, Zeit und Ort, entlang kultureller, politischer, religiöser und beruflicher Erfahrungen.“ (vgl. ebd.: 166) Diese wissenschaftliche Anerkennung von „Partikularismus, Positionalitäten, Komplikationen, Substanzlosigkeit, Instabilitäten, Unregelmäßigkeiten, Widersprüchen, Heterogenitäten, Situiertheit und Fragmentierung – kurz: Komplexität“ (vgl. Clarke 2011: 26) steht genau für das, was die Verschiebung zur sogenannten Postmoderne ausmacht. Als geeigneter Untersuchungskontext hat sich deshalb für mich das Quartier herausgestellt, weil sich hier die Perspektiven praktisch, diskursiv, virtuell, politisch und in der alltäglichen Begegnung gegenseitig überlagern und – wenn man das so nennen kann: authentisch – zum Ausdruck kommen. Das Quartier kann so als soziokultureller Raum gelesen werden, der *betretbar* und *begehrbar* ist, in dem sich somit auch die Konstruktionsprozesse von von ‚Minderheiten‘ abspielen.

Richtung ausgearbeitet wurden, aber weiterhin zahlreiche „problematische positivistische Widerständigkeiten“ (Clarke 2011: 23) bestünden. Clarke verfolgt deshalb das Ziel, „die Grounded Theory sehr viel weiter durch den postmodern turn zu steuern, und zwar mithilfe eines neuen Analyseansatzes im Rahmen der Grounded Theory selbst.“ (ebd.: 23 f.).

Die Situationsanalyse ermögliche „Forscherinnen, die Untersuchung von Diskursen und Handlungsfähigkeit, Handlung und Struktur, Bildern, Texten und Kontexten, Vergangenheit und Gegenwart zu verknüpfen und hochkomplexe Forschungssituationen zu analysieren.“ (ebd.: 23 f.) Clarke führt vier Punkte auf, die eine Erweiterung zur bisherigen GTM darstellen: Die konsequente Ablösung von den positivistischen Elementen, die Erweiterung der Analyse des sozialen Handelns durch soziale Welten, Arenen, Interaktionen sowie Diskurse in Form von kartografischen Situationsanalysen (s.u.), die Abänderung der Forschungszielsetzung, die weniger auf die abschließende Genese formaler Theorie abzielt, sondern Forschung viel stärker als vorläufigen, unabgeschlossenen Prozess begreift, und die Einbindung postmoderner Lebenswelten durch *Multi-Site-Forschung*, indem auf unterschiedliche Datentypen (ethnografische, visuelle, sprachliche; Interviews, Dokumente, Notizen etc.) zurückgegriffen wird (vgl. ebd.: 207). In diesem Zusammenhang macht Clarke (2011) sechs Vorschläge zur *Postmodernisierung der Grounded-Theory-Methodology*, wovon ich hier die drei wichtigsten aufführe: Wissen ist damit multipel und mehrere ‚Wahrheiten‘ existieren gleichzeitig (1).³⁰ Situationen werden zum Analysegegenstand (2). Annahmen und wissenschaftliche Repräsentation wenden sich gegen eine Homogenisierung. Stattdessen bildet sie Komplexität und Heterogenität ab (3; vgl. ebd.: 20ff.).

In der praktischen Anwendung der GTM nach Glaser/Strauss (2008) erfolgt die Sammlung der Daten, ihre komparative Analyse und Kodierung synchron. Gleichmaßen werden Theoriegenerierung und Integration von formaler, bereits existenter Theorie in den Forschungsprozess zeitgleich eingebunden. Es gibt also ein paralleles, sich wechselseitig anregendes und beeinflussendes Vorgehen von Datensammlung und Beobachtung, Datenaufbereitung und -kodierung sowie komparativer Datenanalyse und Theoriegenerierung. Diese Vorgehensweise unterscheidet sich damit deutlich von einem – mehr oder minder ‚klassischen‘ – hypothesengeleiteten Prozedere, das auf die Prüfung und Verifizierung respektive, folgt man eher dem kritischen Rationalismus, der Falsifizierung bestehender Theorien abzielt. Auf diese Weise wird vermieden, dass im Vorhinein ableitbare Be-

³⁰ „[It] ist not possible to tell [...] life from a single point of view. There is a polyphony of stories and they do not harmonize.“ (Haraway 2004: 162)

ziehungen, die sich erst während des Forschungsprozesses ergeben, ausgeschlossen werden (vgl. Glaser/ Strauss 2008: 199). Außerdem umgeht man die Problematik, dass das erhobene Datenmaterial lediglich in bereits existente ‚große, formale Theorien‘, hineingepresst‘ wird (vgl. ebd.).

Dies ist auch der maßgebliche Hintergrund, vor welchem die vorgelegte Arbeit in methodischer Sicht zu betrachten ist: Der entstandene Textkorpus spiegelt nicht rein linear die Chronologie des tatsächlichen Forschungsprozesses wider. Stattdessen wird er als fortlaufende theoretische Diskussion präsentiert (vgl. ebd.: 40). Die Arbeit bildet also kein lineares Produkt, sondern ist die Verschriftlichung eines iterativ-zyklischen Prozesses – dessen Teil sie wiederum selbst ist. Deutlich wird dies nicht zuletzt anhand der eingestreuten und in ihr verankerten Theoriebausteinen und Daten aus unterschiedlichsten Quellen und Medien (Datenschnitte; vgl. ebd.: 72 ff.).

Aus diesem Grunde schließlich handelt es sich bei der vorgelegten Forschungsarbeit auch nicht um eine durchdeklinierte bzw. durchkomponierte, in sich abgeschlossene Analyse. Die Arbeit ist vielmehr ein verdichteter und vernetzter Blick auf unterschiedlich abstrakten und generalisierten Theorieniveaus.

2.3 Forschungsstrategie: Ethnografie

„Die Entwicklung der Kulturanalyse gleicht nicht so sehr einer ansteigenden Kurve kumulativer Ereignisse, sondern zerfällt in eine Abfolge einzelner und dennoch zusammenhängender, immer kühnerer Vorstöße.“ (Geertz 1994: 36)

Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme lautet der deutschsprachige Titel des Buches, aus dem das obige Zitat stammt. Ähnlich wie Geertz dieses Paradigma im obigen Zitat beschreibt, geht es mir darum, aus Einzelbeobachtungen Zusammenhänge zu formulieren, die durch weitere systematische Beobachtungen und Analysen erhärtet werden sollen (vgl. Mayring 2002: 36).

Ethnografische Forschungsstrategien haben sich mittlerweile als sozialwissenschaftliche Praktiken etabliert, die darauf zielen, „Einblicke in [...] Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen“ (Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2010: 301). Thomas (2010) zufolge führt der Einsatz der „Instrumentarien und Verfahrensweisen zur methodisch angeleiteten und reflektierten Kartografierung kultureller Welten“ (vgl. ebd: 465). Dementsprechend geht es darum, das alltägliche Leben und die Erfahrungen, die Menschen in Bildungsräumen machen – vor dem besonderen Hintergrund einer ‚Einwanderungsbewegung‘ – zu porträtieren und diese Portraits, diese Beobachtungen zu reflektieren. Gerade der Aspekt des Alltags bzw.

der Alltag in den mobilisierten Quartieren und ihren Schulen, so wurde im Verlauf der Untersuchung immer wieder deutlich, ist dabei von wesentlicher Bedeutung, um Aufschluss über die Effekte des gesellschaftlich verankerten bildungskulturellen Umgangs mit Mobilität zu geben.³¹ Zum Alltag schreibt Lefebvre in seiner methodologischen Schrift *Kritik des Alltagslebens*: „Das Alltagsleben [v]on allen Seiten umgibt und belagert es uns. Wir sind in ihm und außer ihm. Keine ‚gehoben‘ genannte Tätigkeit geht ganz in ihm auf, aber keine kommt ganz von ihm los.“ (vgl. Lefebvre 1975/74: 49).

Alltag wird insoweit als eine an Zeit gekoppelte, historisch materialisierte Wirklichkeitsebene bestimmt. Diese so verstandene Wirklichkeitsebene wird in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf den sozialen Umgang mit der ‚Einwanderung aus Südosteuropa‘ in der Schule und im Quartier untersucht. Diese Alltagsebene ist auch bedeutsam, da die scharfe Beobachtung des Alltags nicht nur Wiederholungen und Routinen, sondern auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse und institutionelle Strukturen deutlich macht, die aus der Alltagsebene, also aus alltäglichen Routinen, auf denen institutionelles Handeln basiert (z.B. als Montagmorgen-Kreis oder Einschulung), als ‚Krisen‘ (z.B. als ‚Schuleschwänzen‘ oder Suspendierung etc.) heraustreten. Dabei werden Alltagsdurchbrechungen, etwa infolge migrationsspezifischer Mobilität, im bildungskulturellen als ‚Problem‘ oder ‚Krise‘ etikettiert und vielleicht weniger als ‚Chancen‘ beobachtet.

Wenn man also eine solche Perspektive einnimmt und sich auf das so verstandene ‚alltägliche Geschehen‘ konzentriert, gewinnt man spannende Perspektiven auf das konkrete Geschehen, auf darunter liegende Muster, Strukturen und Formate, auf Trägheiten und Persistenzen, aber auch auf Brüche und Dynamiken. Und in genau dieser Weise wurde im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes der Alltag in den Schulen und Quartieren in den Blick genommen. Auf diese Weise ließ sich ergiebiges Datenmaterial generieren und letztlich von der konkreten Beobachtung auch wieder zurück zu generelleren Ebenen kommen, um Aussagen über gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge sowie über das allgemeine Bildungssystem zu treffen.

³¹ Im Feld/Alltag werden Rollen, Normen und Symbole freilich nicht gleichförmig angewendet. Vielmehr sind die Interaktionen selbst das Ergebnis individueller Interpretationen und Deutungen. So traf ich während meiner Untersuchungen des ‚Alltags‘ bzw. von ‚Alltagen‘ synchron immer auf diverse ‚Subkulturen‘. Dabei existieren an jeder von mir untersuchten Einzelschule eigene Bildungskulturen. Ferner haben sich regional schultypische *Profile A bis F* (s. Kapitel 6 und 7) in Bezug auf den Umgang mit gesellschaftlicher Mobilität herauskristallisiert, die durch Expertengemeinschaften ‚gepflegt‘ werden. Innerhalb von Organisationen existiert in Bezug auf Veränderungen solcherart ‚bewährter‘ Formate eine spezifische Trägheit, was Umformulierungen und Abänderungen angeht (vgl. Kieser/Woywode 1999: 256; Hannan/Freeman 1984). Diese Aspekte von Trägheit und Dynamik gilt es zu identifizieren, zu beschreiben und zu analysieren.

Vor dem Hintergrund des zentralen Beobachtungs- und Untersuchungsgegenstandes und gerade im Hinblick auf dessen Vielschichtigkeit und die Vielfalt der möglichen (und auch tatsächlich eingenommenen Perspektiven) ist ein ethnografischer Zugang in besonderem Maße geeignet, das angestrebte Untersuchungsziel zu verfolgen und zu erreichen. Denn der vorliegenden Arbeit geht es im Kern darum, ein beobachtetes Phänomen (die ‚Einwanderung aus Südosteuropa‘) schrittweise, über die Einbindung unterschiedlicher Perspektiven (theoretische und empirische Bezüge, Newcomer*innen, Quartiersbewohner*innen, Beschäftigte im Quartier, Bildungsexpert*innen, Sozialarbeiter*innen etc.) als gesellschaftliche Dynamik und multipel deutbare soziale Situation herauszuarbeiten.

Um sich dem Vielklang der Stimmen möglichst authentisch nähern zu können, bedarf es einer explorativen, hermeneutischen und interpretativen *Forschungshaltung*, die sich durch Offenheit gegenüber der Vielfalt des Gegenstandes einnehmen und bewahren lässt. In meiner Untersuchung wird dies durch das Zurückgreifen auf verschiedene Datentypen, die jeweils auf unterschiedliche Weise Kultur repräsentieren, gewährleistet. Insbesondere das Zusammenspiel der unterschiedlichen Datentypen (Dokumente, Interviews und Beobachtungsprotokolle) ist von besonderem Wert. Auch die ‚dichte Beschreibung‘ (Geertz 1994) stellt eine zentrale ethnografische Forschungspraxis in meiner Untersuchung dar. In solche dichten Beschreibungen fließen z.B. Gestik und Mimik, Körperhaltung, Raumausstattung usw. mit ein (vgl. Hirschauer 2002: 35).

Eine solche ethnografische Vorgehensweise – und die so hervorgebrachten wissenschaftlichen Erkenntnisse – müssen sich, wie jeder wissenschaftliche Beitrag, messen und beurteilen lassen. Hierfür hat die ethnografisch orientierte sozialwissenschaftliche Forschung mehrere Gütekriterien entwickelt, die auch für die vorliegende Arbeit maßgeblich sind: Zentrales Gütekriterium für die Qualität ethnografischer Forschungsarbeiten ist, dass „nicht nachvollziehend verstanden, sondern systematisch ‚befremdet‘ [wird]: Es wird *auf Distanz gebracht*.“ (vgl. Hirschauer 2002: 36) In meiner Arbeit habe ich dies dadurch berücksichtigt, dass sich die einzelnen Forschungsphasen und -orte abwechselten: So folgte etwa der Phase der teilnehmenden Beobachtung im Feld in einer bestimmten Schule und einem bestimmten Quartier eine Phase der Protokollierung und der dichten Beschreibung, um davon ausgehend von verschiedenen Codier-Phasen abgelöst zu werden. Auf diese Weise befanden sich das ‚Eintauchen‘ in ein ‚fremdes‘ Forschungsfeld und die abstraktere ‚Befremdung‘ der erhobenen Daten durch den Analyseprozess in einem beständigen Wechselspiel.

Als ein weiteres Gütekriterium nennt Low (1999) die Fähigkeit zur Beschreibung des Dreiklangs von Mikro-, Makroprozessen und den Erfahrungen des Individuums. Diese gelte es in ihrer Verräumlichung (spatialization) herauszuarbeiten:

„[...] [E]thnographic research is increasingly judged by its ability to portray the impact of macro and micro processes through the ‘lived experience’ of individuals. An effective anthropological theory of the spatialization of culture and human experience must therefore integrate the perspectives of social production and social construction of space, both contextualizing the forces that produce it and showing people as social agents constructing their own realities and meanings. But it must also reflect both these perspectives in the experience and daily life of public-space users.” (Low 1999: 112)

Den damit verbundenen Befremdungsprozess der Forschenden gegenüber ihrer erforschten Umwelt begründet Thomas so: „Indem die Wahrnehmung der im Feld stehenden Personen als Fremde angestrebt wird, wird der Gefahr vorgebeugt, die unbekannte Lebenswelt innerhalb des eigenen Verständnishorizontes einfach zu subsumieren und zu vereindeutigen.“ (Thomas 2010: 466)

2.3.1 Fallauswahl und Datenkorpus

Inhaltlich wird meine Arbeit durch einen kontrastiv angelegten Vergleich zwischen der Metropolregion Rhein-Ruhr (MrRR) und der Metropolregion Leicester (MrL) geprägt, der sich in besonderem Maße auf innenstadtnahe, besonders mobilitätsgeprägte Quartiere und ihre Schulen konzentriert. Das entsprechende Datenmaterial umfasst in erster Linie Interviews und Gespräche (mit Newcomer*innen, Lehrkräften, Schulleitungen, Sozialarbeiter*innen, Quartiersbewohner*innen, Integrations-/Inklusionsexpert*innen und Ladenbesitzern) sowie Beobachtungsprotokolle und Dokumente. Diese Daten habe ich in der Zeit von Mai 2012 bis März 2013 vor Ort im Rhein-Ruhr-Gebiet sowie während eines forschungsbezogenen Auslandsaufenthalts in Leicester erhoben. Untersucht wurden sechs Schulen; der Aufenthalt in den untersuchten Einrichtungen betrug jeweils fünf bis zehn Schultage.

In der MrRR wollte ich zunächst den Bildungswegen und -alltagen der Kinder und Jugendlichen ‚aus Rumänien und Bulgarien‘ folgen und gleichzeitig die Bildungskulturen im Umgang mit migrationsspezifischer Mobilität erfassen. Dabei stellte ich aber schnell fest, dass zahlreiche Kinder und Jugendliche bzw. ihre Familien viel kompliziertere Migrationsrouten zurück gelegt hatten als von einem Land A in ein Land B. Ich begann zunehmend die Bildungswege der Newcomer*innen zu verfolgen, und zwar so, wie sie mir von den Bildungsexpert*innen in Bezug auf ‚die Einwanderung aus Südosteuropa‘ vorgeschlagen wurden. Die

Räume, in die ich gelotst wurde, waren in der MrRR zunächst ausschließlich ‚Auffangklassen‘.³² Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick über Konzeption, Struktur, Umfang und Gliederung der Datenerhebung (s. *Tabelle 2.1* und *Tabelle 2.2*):

	Schulen	Interviews /Gruppengespräche
MrRR (DO): ‚Dortmunder Nordstadt‘; <i>Besonderes Merkmal:</i> Auffangklassen (AK)	1 Grundschule, 1 Hauptschule	9
MrRR (DUI): ‚Duisburg Hochfeld/ Dellviertel‘; <i>Besonderes Merkmal:</i> Auffangklassen(AK)	1 Grundschule , 1 Hauptschule, 1 Gesamtschule	14
MrL (L): ‚Leicester-Evington‘ <i>Besonderes Merkmal:</i> Inklusionsteam	1 College	9
Gesamt	6	32

Tab.2.1: Übersicht über die untersuchten Fälle in der MrRR und der MrL.

³² Bei allen Interviewten war es mir ein zentrales Anliegen, das Recht auf informationelle Selbstbestimmung zu respektieren und den Schutz der personenbezogenen Daten zu garantieren. Das heißt, die erhobenen Daten durften keine Rückschlüsse auf die befragten Personen und besuchten Institutionen zulassen. Meine zunächst mündliche, zum Zeitpunkt des Gesprächs dann schriftlich vorgelegte Zusicherung darüber bildete die Grundvoraussetzung für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zwischen mir als Forscherin und den Gesprächspartner*innen. Gleichzeitig sichert die Zusicherung von Anonymität meine wissenschaftliche Unabhängigkeit ab.

Code	Zeit (h:min)	Seiten/ Zeilen	Konkretisierung
Vier Linden-GS (DO)			
I2	01:14	33/ 981	Schulleitung
BP1		17/454	Beobachtungsprotokoll
I3	k. Tondatei	7/222	Mutter eines AK-Schülers; Newcomerin
I4	00:42	14/477	AK-Lehrer
I5	00:58	35/1030	Sozialarbeiterin und Quartiersbewohnerin
Leuchterhand-HS (DO)			
I6	00:29	17/506	AK-Lehrerin
I7	00:39	22/650	Schulleitung
K1	-	-	Kein Interview mit Sozialarbeiterin
BP2		27/866	Beobachtungsprotokoll
Gespräche im Quartier (DO)			
I8	01:05	39/1161	Gruppengespräch mit dem Team eines Bildungs- und Integrationsprojekts eines Wohlfahrtsverbands
I9	00:59	34/1005	Leitung einer lokalen Integrationsstelle
I1	01:09	31/916	Quartiersbewohner, Café-Besitzer, ehemaliger Newcomer der Roma-Community
Mohnblumen-GS (DO)			
I10	01:05	31/908	AK-Lehrerin
I11	02:07	65/1937	Regelschullehrer; Quartiersbewohner; Sohn ehemaliger Newcomer*innen
I12	00:17	10/285	Vater eines Regelschülers; Newcomer
I13	00:58	38/1124	Schulleitung
I14	00:51	29/806	Sozialarbeiterin
BP3		35/1135	Beobachtungsprotokoll
Geschwister-Scholl-HS (DUI)			
I15	01:06	27/805	AK-Lehrer; ehemaliger Newcomer
I16	00:26	15/432	Schulleitung
I17	01:14	46/1366	Sozialarbeiter; ehemaliger Newcomer; Quartiersbewohner
I18	00:18	11/328	Zwei AK-Schülerinnen, Newcomer*innen; Quartiersbewohnerinnen
I19	00:07	5/143	Vater und Sohn, Quartiersbewohner, Newcomer, Sohn besucht AK
BP4		37/1337	Beobachtungsprotokoll
Gespräche im Quartier (DUI)			
AH11	k. Tondatei	4/120	AH1 mit Anwohner*innen und lokal Beschäftigten
I20	01:26	55/1525	GG mit dem Team einer kommunalen Integrationsstelle
Ringwood C. (L)			
I21	00:55	26/891	Head Teacher
I22	00:31	14/468	Inclusion Coordinator I
I23	00:27	13/429	Head of Faculty Learning
I24	00:52	31/1064	GG with Newcomers
I25	00:07	4/122	GG with Newcomers
I26	01:01	29/842	Inclusion Coordinator II
I27	00:55	24/695	Minority Ethnic Achievement MEA Coordinator Teacher
I28	00:47	20/688	Deputy of Head

I29	00:15	8/211	Learning Mentor
BP5		53/1580	Beobachtungsprotokoll
GeS-Steinstraße (DUI)			
I30	00:24	11/374	GG mit AK-Lehrer*innen und Schulleitung
I31	00:14	7/242	Schulleitung
BP6		30/914	Beobachtungsprotokoll
I32	k. Tondatei; ca. 00:30	4/126	AK-Schülerin; Newcomerin

Tab. 2.2: Detail-Übersicht über den Datensatz in den untersuchten Schulen und Kommunen.³³

Abkürzungen: BP = Beobachtungsprotokoll; I = Interview; KI = Kein Interview; GG = Gruppengespräch; AHI = Ad hoc Interview; DO = Dortmund; DUI= Duisburg; L = Leicester; GS = Grundschule; GeS = Gesamtschule; HS = Hauptschule; AK = Auffangklasse; RK= Regelklasse; Colleague = C.

Meine Untersuchung widmet sich in besonderem Maße dem Gegenstandsbereich der Beschulung der Newcomer*innen. Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen ‚nicht-deutscher‘ Staatsbürgerschaft in gesonderten Klassenräumen – wie es in der MrRR ‚die Regel‘ war (s.u.) – erschien mir von Beginn an, als Ausnahmesituation, die auf die Einschätzung von Mobilität als ‚Problem‘ hindeutete. Diese Einschätzung wurde somit begründungsbedürftig.³⁴

Vor diesem Hintergrund erhält dann auch der regional-vergleichende Blick seine besondere Bedeutung: Schien es in der MrRR seitens der Bildungsexpert*innen wenig hinterfragt zu werden, Kinder und Jugendliche mit ‚nicht-deutschen‘ Pässen in ‚anderen‘, separierten Klassen zu unterrichten, stellten sich die Wirklichkeitsinterpretationen in der MrL in Bezug auf den Umgang mit ‚nicht-englischen‘ Schüler*innen anders dar. Die entsprechende Kontrastierung zwischen den beiden aufgesuchten Regionen ermöglichte es mir als Forscherin zudem, besser zwischen den Polen eines *Going Native*, also einem ‚Vertraut-Werden‘ mit meinem Forschungsgegenstand, und einem *Going Home*, also einer Rückbindung desselben in wissenschaftliche Forschungskontexte (vgl. Hirschauer/ Amann 1997: 28) zu bewegen. Der

³³ Wie *Tabelle 2.1* zu entnehmen ist, hat jedes Dokument einen Code sowie Zeilen- und Seitennummern, welche der Anonymisierung der Interviewten sowie einer nachvollziehbaren Zitation des Materials dienen. Im Verlauf der Analyse bin ich dazu übergegangen, die Zeilen- und Seitenzahlen bei Zitaten nicht mehr aufzuführen und stattdessen aufgrund des umfassenden und vielzitierten Materials lediglich die Dokumentenbezeichnung zu nennen (z.B. Interview 2 bzw. I 2 oder BP 2 für Beobachtungsprotokoll).

³⁴ Dazu schreiben Breidenstein et al. (2013): „Wenn die im Feld beobachteten Ereignisse den Charakter der Ausnahme oder sogar der Krise tragen, dann ist danach zu fragen, wie dieses krisenhafte Ereignis bewältigt wurde und was sich darin über die Normalität und Routinen der untersuchten sozialen Praxis zeigt.“ (ebd.: 142)

lokal-regionale Vergleich zweier unterschiedlicher Bildungssysteme erlaubte die Intensivierung dieses Perspektivwechsels und bildete für mich als Forscherin und für meinen Forschungsprozess einen wichtigen Referenzpunkt, vermeintliche Selbstverständlichkeiten weiter zu aufzubrechen, zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

Die Arbeit legt großen Wert auf räumliche Referenzen; dies wird insbesondere darin deutlich, dass Bildungskulturen (und -strukturen) weder als rein beliebig noch als fixierte, statische Phänomene, weder als von ihrer jeweiligen Umwelt losgelöste noch als stets singuläre, muster-, kontur- und schemalose Phänomene zu sehen sind. Vielmehr werden in dieser Untersuchung Bildungskulturen mit Bezug auf die jeweils umgebenden Quartiere und Regionen – verstanden als Sozialräume – betrachtet. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass der (Metropol-) Region eine immer „wichtiger werdende Handlungsebene [zugewiesen wird], der jedoch die politisch administrative Struktur mit ihrer tradierten Teilung zwischen Staat (Bund und Land) und Kommune (Gemeinde und Kreis) gegenübersteht.“ (vgl. Blotevogel/Schulze 2010: 256) Für mich sind jedoch weniger die politisch-administrativen Grenzen, z.B. von Wahlbezirken, Stadtteilen, Kommunen, Ländern oder Staaten – im Sinne eines methodologischen Lokalismus oder Nationalismus³⁵ – von Bedeutung. Stattdessen gilt die Aufmerksamkeit gerade dem Spannungsverhältnis, das sich in den ‚Zwischenräumen‘ – zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene – finden lässt. Denn hier tun sich „vielfältige regionale Governance-Formen“ (vgl. Blotevogel/Schulze 2010: 255 f.) auf.

Deshalb beinhaltet die vorliegende Arbeit keinen Ländervergleich zwischen Großbritannien und Deutschland im Sinne eines methodologischen Nationalismus, sondern ist als Vergleich zwischen innenstadtnahen Quartieren in zwei post-industriell geprägten Regionen innerhalb Großbritanniens und Deutschlands angelegt, namentlich: der Metropolregion Rhein-Rhur (MrRR) und der Metropolregion Leicester (MrL). Denn auf diese Weise lassen sich lokale, regionale und globale Einflüsse und ihre Spannungsverhältnisse im Kontext der ‚Einwanderung aus Südosteuropa‘ entlang der lokalen Bildungskulturen und innerhalb der sich offenbarenden ‚Zwischenräume‘ identifizieren und systematisieren.

³⁵ Trotz der lokal-regionalen Bezüge in meiner Untersuchung konnte ‚das Nationale‘ als strukturbildende (fiktive) Komponente freilich keinesfalls ausgeblendet werden, da es im Alltag immer wieder ‚zum Thema‘ gemacht wird und damit auch bildungskulturelles Handeln massiv beeinflusst (vgl. Sassen 2007: 9) Das Nationale erwies sich dann immer wieder als eine ausgeprägt institutionalisierte „sociocultural thickness“ (ebd.).

Metropolregion Rhein-Ruhr (MrRR)

Die Metropolregion Rhein-Ruhr ist eine verdichtete, polyzentrische Metropolregion in Nordrhein-Westfalen. Von den elf Metropolregionen Deutschlands ist sie die am dichtesten besiedelte. Gelegen ist die Region im Zentrum des binneneuropäischen Wirtschaftsraums. Das Siedlungsgebiet der heute über fünf Millionen Einwohner*innen wird von den Flüssen Rhein und Ruhr durchzogen und umfasst 53 selbstständige Städte und Gemeinden. Wohingegen 1925 nur etwa 400.000 Menschen in dem Gebiet lebten, leben heute über fünf Millionen Menschen dort, wobei man für die kommenden Jahre insgesamt mit einer Abnahme der Bevölkerung rechnet.³⁶ Untersucht wurden in meinem Forschungsprojekt die Dortmunder Nordstadt und Duisburg Hochfeld. In beiden Fällen handelt es sich um innenstadtnahe und traditionell migrationsgeprägte ehemalige Arbeiterquartiere und Industriestandorte. Gegenstand der Untersuchung waren vorrangig Extra-Bildungsräume innerhalb der Institution Schule und informelle Kontaktzonen (Quartiere, Cafés, Fußgängerzonen, Parks) innerhalb des Schulumfeldes. Zu den untersuchten Schulen gehören zwei Haupt-, zwei Grundschulen und eine Gesamtschule. In diesen fünf Schulen wurden Newcomer*innen tendenziell in sogenannten Auffangklassen beschult. Extra-Räume stellten somit tendenziell die Regel dar.

Metropolregion Leicester (MrL)

Die Metropolregion Leicester liegt ebenfalls in einem innenstadtnahen, migrationsgeprägten Untersuchungsgebiet (Evington). Leicester befindet sich weniger als 100 Kilometer nördlich der Metropolregion London und ist von hieraus direkt über die Autobahn M1 mit der Stadt London verbunden. Die Fahrtzeit von Leicester nach London mit dem Schnellzug beträgt circa eine Stunde. Regionalräumlich sind zwei wichtige Unterschiede zur MrRR festzustellen: Während die MrRR, erstens, durch ihre ausgeprägte Polyzentralität geprägt ist, ist der Großraum Leicester eher auf die Stadt Leicester konzentriert. Diese bildet das Zentrum des Countys Leicestershire mit rund einer Millionen Einwohner*innen, welches seinerseits geografisch und verwaltungstechnisch zur Region East-Midlands zählt. Die Region East-Midlands weist neben Leicester Nottingham und Derby als weitere Zentren aus. Zweites zentrales Charakteristikum der MrL ist, dass die politische, kulturelle und infrastrukturelle Strahlkraft der Metropolregion London bis nach Leicester und Umgebung reicht. Deutlich wird dies etwa daran, dass viele Menschen z.B. in

³⁶ www.metropol Ruhr.de vom 10.02.2014

Leicester wohnen, jedoch in London arbeiten. Aber auch der umgekehrte Fall ist nicht selten. Leicester mit seinen etwa 300.000 Einwohner*innen ist eine ehemalige Industriestadt, die sich im vergangenen Jahrhundert zu einer dienstleistungsdominierten Stadt entwickelt hat. In Leicester besuchte ich ein College, in dem 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen einer ‚ethnic minority‘ (vergleichbar mit einem ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland) zugerechnet werden. Hier führte ich teilnehmende Beobachtungen in verschiedenen Jahrgangsstufen (year 7 bis year 11) durch. Besondere Aufmerksamkeit widmete ich der Arbeit des *Inclusion Teams*, das neben den Belangen der Newcomer*innen für etwaige besondere Bedürfnisse der übrigen Schüler*innen verantwortlich ist. In diesem College bekommen die Newcomer*innen stundenweise zusätzlichen Förderunterricht in Englisch und z.T. in ihrer Erstsprache. Der ‚Extra-Unterricht‘ bildete also die Ausnahme.

2.3.2 Erhebungsinstrumente und Forschungsphasen

Gesellschaftliche Dynamiken, die im Verborgenen stattfinden, lassen sich schwerlich mittels standardisierter Forschungsmethoden erfassen. Wesentlich zielführender sind hierfür nicht-standardisierte Forschungsmethoden, wie etwa teilnehmende Beobachtungen, Interviews oder Dokumentenanalysen (vgl. Waterkamp 2006: 189). Außerdem bedarf es einer klaren Struktur und einer systematisierten Vorgehensweise für die Datenerhebung, Aufbereitung, Auswertung und schließlich für die Arbeit mit den Daten selbst. Im Einzelnen lassen sich die jeweiligen Forschungsphasen wie folgt präzisieren:

Feld- und Datenzugang

Am Beginn meiner Studien standen Quartiersbegehungen in Hochfeld und der Nordstadt (MrRR) und Evington (MrL), im Rahmen derer ich meine Eindrücke verschriftlicht und zum Teil auch fotografisch festgehalten habe. Während meiner Quartiersbegehungen habe ich Cafés besucht, mit lokal Beschäftigten und Bewohner*innen sowie Besucher*innen des Quartiers gesprochen (Interviews und Ad-hoc-Befragungen). Zu Beginn war ich im Team mit mehrsprachigen Kolleginnen unterwegs, sodass wir multilingual vertreten waren. So kamen Spanisch, Türkisch,

Mazedonisch und Romanes als Interviewsprachen zum Einsatz. Insgesamt ließ sich dadurch der Feldzugang sehr gut öffnen.³⁷

Nachdem die Quartiere in einem ersten Schritt ergründet waren, ging es im nächsten Schritt darum, die konkreten Untersuchungsschulen zu identifizieren. Hierzu wählte ich kein im Vorhinein fest durchgeplantes Vorgehen, sondern eines, das der oben beschriebenen methodischen Offenheit entsprach. So nahm ich zunächst telefonisch Kontakt zu *Grundschulen* in den untersuchten Quartieren auf. Ich nannte meine Forschungsfrage, das Forschungsziel sowie den Hintergrund der Untersuchung. Fielen die Bezeichnungen ‚Bulgarien‘, ‚Rumänien‘ oder ‚Südosteuropa‘ entstand seitens der Bildungsexpert*innen meist ein großes Bedürfnis nach Austausch, da sich die kontaktierten Schulen von der ‚Einwanderung aus Südosteuropa‘ ‚betroffen‘ fühlten. Obwohl ich gleich zu Beginn immer klarstellte, dass es mir in meiner Untersuchung darum gehe, zu erforschen, *wie sich die Schule ihrerseits auf ‚die Neuen‘ einstellte*, wurde meine Untersuchungsfrage unmittelbar seitens der Bildungsexpert*innen (um-) gedeutet.³⁸ Nach Einladung und Erhalt der Forschungsgenehmigung seitens der Schulleitungen traf ich an den Schulen selbst auf vergleichbare Perzeptionen; das heißt: Die Reaktionen auf mein Forschungsthema wiederholten sich schulintern in Richtung einer problemzentrierenden Wahrnehmung ‚der Einwanderung aus Südosteuropa‘. Die Problemorientierung spiegelte sich auch darin wieder, dass ich mich bei meinen teilnehmenden Beobachtungen stets in sogenannten ‚Auffangklassen‘ in der MrRR wiederfand.

Von den Auffangklassen ausgehend habe ich mich dann zunehmend auch nach den Übergangsmöglichkeiten erkundigt, die den Newcomer*innen später ggf. eröffnet werden. Hier konnte ich meinen Feldaufenthalt z.T. in Regelklassen bzw. sogenannten GU-Klassen, in denen die Newcomer*innen gemeinsam mit Kindern mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, fortsetzen. Von den Grundschulen ausgehend habe ich schließlich nach weiterführenden Schulen Ausschau gehalten, die Kinder und Jugendliche ‚aus Südosteuropa‘ aufnehmen. Von den Grundschul-Bildungsexpert*innen wurde ich auf die Frage nach dem weiteren Weg ‚der Südosteuropäer*innen‘ an *Hauptschulen* weitergeleitet, in denen ich mich ebenfalls als Forscherin in ‚Auffangklassen‘ wiederfand. Ich durfte feststellen, dass einige Newcomer*innen, die aus der ‚Grundschul-Auffangklasse‘ kamen, auch in der Hauptschule weiter in einer Auffangklasse unterrichtet werden.

³⁷ Vgl. dazu Bukow et al. 2013. In meine Untersuchung sind – bis auf zwei im Text kenntlich gemachte Interviews – ausschließlich meine eigens geführten Interviews eingeflossen.

³⁸ Einmal wurde ich z.B. unmittelbar vom Sekretariat zum Direktor durchgestellt mit den Worten: „Ach, wenn es um die Bulgaren und Rumänen geht, da sind Sie bei uns genau richtig! Moment bitte!“ An einer Hauptschule begrüßte mich die Schulleitung mit den Worten: „Ach ja, Sie sind wegen der Bulgaren hier.“ (BP4)

Von den Hauptschulen aus interessierte mich, ob die neu in der Stadt ankommenden Jugendlichen auch die Möglichkeit haben, *Gesamtschulen* zu besuchen bzw. inwiefern ihnen der Zugang zu ‚höherer Bildung‘ offen steht. Während mir seitens einer Schulleitung mitgeteilt wurde, dass die Kinder und Jugendlichen, um die Gesamtschule besuchen zu können, bereits Deutsch sprechen können müssten – ‚die Südosteuropäer*innen‘ somit keine Chance hätten, an eine Schule zu gelangen, die über einen Hauptschulabschluss hinausgingen – können die Kinder und Jugendlichen in der anderen untersuchten Stadt eine Gesamtschule auch ohne Deutschkenntnisse besuchen.

Innerhalb der besuchten Schulen und ihren Klassen in der MrRR wurde mir seitens der Bildungsexpert*innen meist angeboten, mich frei zu bewegen und auch im Unterricht ‚mitzumachen‘ (z.B. den Schüler*innen zu helfen oder den Unterricht zu unterstützen). In solchen Momenten kamen interessante kurze Gespräche zustande, in denen mir die Schüler*innen manchmal kurze Lebensepisoden oder Belange, die sie gerade beschäftigten, mitteilten. All diese Eindrücke hielt ich im Nachgang in anonymisierter Form als Feldnotizen in meinem *Forschungstagebuch* (s.u.) fest.³⁹

In der Metropolregion *Leicester* gestaltete sich der Feld- und Datenzugang differently: Die Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail. Auf meine Anfrage hin wurde ich von der Schulleitung gebeten, mein Forschungsanliegen schriftlich darzulegen und ihr ein Empfehlungsschreiben meiner Forschungseinrichtung zuzusenden. Daraufhin erhielt ich die Forschungsgenehmigung. Während meines Forschungsaufenthalts am *Ringwood College* verbrachte ich den größten Teil meiner Zeit mit Mitgliedern des *Inclusion Teams*. Mein erster Ansprechpartner war der Koordinator des *Inclusion Teams*, der mir gleich an meinem ersten Besuchstag alle Mitglieder des *Inclusion Teams* vorstellte und mich bei der Koordination von Interviewterminen mit Inklusionsexpert*innen und der Schulleitung unterstützte. Zudem stellte er mir gleich zu Anfang einen provisorischen Stundenplan mit Kursen und Unterrichtsstunden zusammen, die ich während meines Schulaufenthaltes besuchen durfte und die er – in Entsprechung meiner Forschungsfragen und Nachfragen – im Rahmen seiner Möglichkeiten erweiterte.⁴⁰

³⁹ Für mich als Forscherin ergab sich bei der Erforschung der ‚Kultur vor der eigenen Haustür‘ eine forschungspraktische Schwierigkeit daraus, dass ich mich in einem Changieren zwischen Vertrautheit und Befremdung befand. Mir war das Forschungsfeld in der Rolle einer ehemaligen Schülerin stückweise vertraut. Gleichzeitig wurde sie mir beim Wiedereintritt in der Rolle als Forscherin fremd, indem ich sie „*als sei sie fremd*“ (vgl. Hirschauer 2002: 36) betrachtete.

⁴⁰ Eine teilnehmende Beobachtung im Unterricht war jedoch nicht immer möglich, da es Widerstände seitens mancher Lehrkräfte hinsichtlich des zunehmenden Drucks durch vermehrte Unterrichtsbeobachtungen und -evaluationen (school inspections durch Ofsted etc.) gab, die in den Augen vieler Lehrkräfte Überhand nehmen.

Feldforschungsphase

Strukturiert habe ich meine teilnehmenden Beobachtungen durch die Entwicklung eines Beobachtungsleitfadens, den ich im zeitlichen Verlauf immer weiter auf die Fragestellung der Untersuchung angepasst habe. Während der Feldaufenthalte nahm ich als teilnehmende Beobachterin für meine Fragestellungen relevante soziale Situationen in den Blick. Allerdings wurde ich während meiner Beobachtungen auch immer als Gesprächspartnerin adressiert, so dass es vielfach zu spontanen, im Feld situierten Gesprächen – mithin zu sogenannten ethnografischen Interviews (Ad-hoc-Gespräche) – kam, die als Erzählungen und Berichte eine bedeutsame Informationsquelle zur Beantwortung meiner Forschungsfragen darstellten (vgl. dazu Friebertshäuser/Langer 2010: 445).

Als Forscherin war ich damit gewissermaßen Teil des alltagspraktischen Handelns und Sprechens im Klassenzimmer, auf dem Schulhof, den Fluren, dem Lehrer*innenzimmer sowie im Quartier. In dieser Phase baute ich persönliche Beziehungen zu Feldteilnehmer*innen auf und sammelte Daten, indem ich meine Beobachtungen (Interaktionen, Raumkomponenten, Settings etc.) in Form von handschriftlichen Notizen in einem Forschungstagebuch festhielt (vgl. Girtler 2009; Burgess 1995). Die Feldnotizen wurden im Anschluss der Feldaufenthalte in möglichst dichte Beschreibungen transferiert (vgl. Geertz 1994). Dazu gehörte es nicht nur, die konkreten Situationen und Interaktionen, sondern auch die jeweiligen Kontexte zu beschreiben (z.B. Ort, Datum, handelnde Personen, sowie Weiteres wie etwa Sitzordnung, ‚Sozialform‘, eigene Gedanken und Empfindungen). Die Dichte der Beschreibungen in den Beobachtungsprotokollen variiert, u.a. in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielsetzung, den verfügbaren Materialien und den zu füllenden ‚Datenlücken‘.

In diesem Zusammenhang war ich als Forscherin permanent mit der Entscheidung konfrontiert, was ich wie genau, warum und ob überhaupt aufschreiben sollte. Dieses ‚Gefühl der Hin- und -Hergerissenheit‘ war zu Beginn der Feldaufenthalte besonders stark ausgeprägt – ähnlich einer ‚Reizüberflutung‘ – war ich zunächst geneigt, ‚alles‘ aufzuschreiben (Prinzip der Offenheit). Mit dem Fortschreiten des Forschungsprozesses kristallisierten sich jedoch mehr und mehr Fragen und Untersuchungspfade heraus, die es mir ermöglichten, selektiver, pointierter und fokussierter zu schreiben (Prinzip der zunehmenden Schließung).

Befragungsphase

Während der Befragungsphase habe ich mit meinen Gesprächspartner*innen halb-strukturierte Interviews (vgl. Witzel 1982; 2000; Cicourel 1974) oder Gruppengespräche (vgl. Peukert 1984) geführt. Die eingesetzten Interviewtechniken orientieren sich am qualitativen Forschungsparadigma, da so gewährleistet werden konnte, dass

die Gesprächssituation möglichst offen und gleichzeitig an der jeweiligen Lebenswelt (Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen) der Befragten ausgerichtet war. Während der Gespräche kam ein Fragebogen zum Einsatz, der als Leitfaden und wesentlich zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit diente. Dieser Leitfaden umfasste offen formulierte Fragen, durch welche Impulse für Narrationen gegeben wurden.⁴¹ Gleichzeitig ermöglichten die Leitfragen, im Gespräch an die freien Erzählungen, die gewählten Themen- und Erzählstrukturen der Interviewten anzuknüpfen und diese auf die Fragestellung meiner Studie zu fokussieren. Dadurch, dass die Befragten frei erzählten, auf den Gesprächsprozess Einfluss nahmen und Zusammenhänge umfassend aus ihrer Sicht darstellen konnten, entstand eine jeweils individuelle Gesprächsstruktur in Bezug auf die Forschungsfragen. Die Interaktion selbst und der freie Redefluss der Interviewten bekamen dadurch ein großes Gewicht. Sofern sich zum Ende des Gesprächs offene Punkte und ‚Datenlöcher‘ auftaten, wurden diese mittels von mir gestellten Abschlussfragen ‚aufgefüllt‘.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen wenigen Minuten bis hin zu drei Stunden. Diese Bandbreite hing nicht zuletzt von pragmatischen Faktoren ab, etwa der zur Verfügung stehenden Zeit meiner Gesprächspartner*innen. Die meinerseits erteilten Instruktionen verliefen stets ritualisiert und vergleichbar: Auf eine kurze Vorstellung meines Forschungsprojekts folgte das Abklären der Formalia, ehe ich kurz die Interviewmethode erläuterte,⁴² um schließlich mit dem Interview zu beginnen. Die Interpretation der Interviewsituation durch die Gesprächspartner*innen fiel demgegenüber jeweils unterschiedlich aus: Während manche Interviewten ein großes Erzählbedürfnis an den Tag legten und die von mir offen gestellten Fragen für ausgiebige Berichte nutzten, interpretierten andere die Interviewsituation eher als ein ‚Befragtwerden‘ mittels eines vorgegebenen Leitfadens, wodurch eine stärkere Frage-Antwort-Struktur im Gespräch entstand.

⁴¹ Folgende Leitfragen waren dabei in besonderem Maße relevant: Welche Themen und Ereignisse sind relevant im Leben der Menschen? Beispielfrage an eine Lehrkraft: „Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus? Könnten Sie mir einen Arbeitstag von sich beschreiben, womit sie sich so befassen?“ (*Alltag*); Welche Strukturen und Prozesse rahmen migrationsspezifische Mobilität? Beispielfrage an eine Schulleitung: „Welche Kooperationen bestehen mit anderen Schulen, Initiativen, Vereinen usw. im Quartier?“ (*Prozesse und Strukturen*); Was brauchen die Newcomer*innen, um im Alltag Fuß zu fassen, sich wohl zu fühlen, um besser zu lernen und gut leben zu können etc. Beispielfrage an eine Schulleitung: „Welche Angebote haben Sie für die neueingewanderten Kinder und Jugendlichen an ihrer Schule?“ (*Needs und Perspektiven*).

⁴² Hier habe ich stets die Bedeutung des Leitfadens erklärt (gesprächsunterstützende Orientierungsfunktion) und, dass es mir um ein offenes Gespräch gehe, nicht aber darum, den Leitfaden vollständig ‚abzuhaken‘.

Dokumentenanalyse

In meine Untersuchung flossen verschiedene Dokumente ein. Zu diesen gehörten z.B. eigene Fotografien, Schulprogramme, kommunale Integrationskonzepte, Flyer von Stadtteilinitiativen, Pressemitteilungen der Städte, Artikel von Lokalzeitungen und Kartenmaterial. Darüber hinaus wurden Arbeitsblätter aus dem Unterricht, kommunalpolitische Inklusions-/Integrationsprogramme (Flyer, Homepage-Ankündigungen etc.) sowie die Sozialberichte der untersuchten Kommunen in die Analyse mit aufgenommen. Generell wurden Dokumente als Repräsentationen sozialer Wirklichkeit, als Repräsentationen situierten Wissens bestimmter Akteur*innen sowie als multipel bzw. situiert interpretierbar betrachtet. Die Auswahl der Dokumente erfolgte nach dem Kriterium der Relevanz in Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand bzw. seine Dynamik.

Datenaufbereitung

Ging es bei der Datenerhebung darum, aus der ‚flüchtigen‘ sozialen Wirklichkeit Ausschnitte zu ‚extrahieren‘, zielte die Aufbereitung des gesammelten Materials darauf, dieses schriftlich und digitalisiert zu fixieren und einen Datenkorpus zu erstellen. Die Datenaufbereitung ging dem Analyseprozess der Daten voraus und umfasste die Wahl der Darstellungsmittel (z.B. Grafik, Bildmaterial, Tonmaterial, Text). Da es sich in meiner Untersuchung um eine Situationsanalyse komplexer Zusammenhänge handelt, kam eine Vielfalt an Darstellungsmitteln zum Einsatz, um den Verständnis- und Auswertungsprozess zu erleichtern und zu optimieren (vgl. Mayring 2002: 86).

In Entsprechung der unterschiedlichen Datenquellen bereitete ich die Daten wie folgt auf: Die *Feldnotizen* (Forschungstagebuch; handschriftlicher Text) wurden digitalisiert und als dichte Beschreibungen in die Beobachtungsprotokolle übertragen. Die *Audiodateien* (aufgenommen mit dem Diktiergerät) wurden wörtlich digital mit dem Programm *f4* transkribiert und z.T. übersetzt.⁴³ Der gesamte Datenkorpus wurde schließlich in die Software MaxQDA eingepflegt. Dies ermöglichte eine Kontrolle und Systematisierung des Analyseprozesses. Zudem erlaubte dieses Programm den gezielten Zugriff auf Codes, Aussagen und die analysierten Kategorien.

⁴³ Zur besseren Lesbarkeit entschied ich mich für eine Angleichung an die jeweiligen Orthografien (Deutsch, Englisch). Dialektale/akzentuale Einfärbungen und unkonventionelle Sprechweisen wurden im Groben geglättet. Betontes Sprechen wurde mit GROSSBUCHSTABEN und Pausen mit Auslassungszeichen (...) markiert.

2.3.3 Analyseprozess

Durch die systematische Aufarbeitung, die stete Kontrastierung und die kritische Analyse der von mir aufgenommenen und zusammengetragenen Daten fügten sich meine Beobachtungen und Aufzeichnungen dann jedoch immer stärker zu tragfähigen und konsistenten Erkenntnissen über ‚kulturelle Systeme‘ und über eigenständige lokale Bildungskulturen zusammen. Diese ‚entdeckte‘ ich jedoch weniger durch Katalogisierungen, als vielmehr durch eine Kombination aus verschiedenen analytischen Suchbewegungen (vgl. Geertz 1994: 286f.). Breidenstein et al. (2013) beschreiben den Prozess des allmählichen Strukturen-Identifizierens als einen Ablösungsvorgang:

„Man setzt sich also den über lange Phasen der Feldforschung verschriftlichten Erfahrungen in verdichteter Form einige Tage aus, um mit dem Korpus vertraut zu werden, so wie vorher mit seinem Feld. Der Text schiebt sich an die Stelle des Feldes wie ein Platzhalter. Das verdichtete Nacherleben von Felderfahrungen drängt unzählige Vergleichsmöglichkeiten, aber auch Differenzen zwischen einzelnen Protokollen auf. Man stellt sich wiederholende Muster fest, identifiziert überraschende oder seltsame Befunde, Widersprüche und Lücken. Je länger man liest, desto mehr werden Ereignisse und Personen, die während des Protokollierens noch eine enge Bindung an persönliche Erinnerungen hatten, nun primär zu textuellen Objekten, die bestimmte theoretische und argumentationsstrategische Möglichkeiten bieten. Personen werden zu ‚Figuren‘, Ereignisse zu ‚Szenen‘, Situationen zu Exemplaren.“ (ebd.: 125 f.)

Für die Auswertung der Daten – also für die eigentliche Analysearbeit und somit auch für die systematische Suche nach Antworten auf die zu Beginn konstituierten Forschungsfragen (die im Übrigen ihrerseits im Verlauf der Analyse gleichermaßen an Komplexität zunahmen) – griff ich auf ein kombiniertes Auswertungsinstrumentarium zurück. Grob betrachtet, gliederte sich die Analyse hierbei in zwei Operationalisierungsschritte: einerseits in die Analyse des lokal-regionalen Kontextes (Rahmenanalyse; demografische Daten, Quartiersgeschichten etc.), andererseits in die Analyse des Alltags im Quartier und in den Schulen (Mobilitätswirklichkeit; Umgang mit Mobilität, einschließlich der öffentlich-medialen Debatten und Bildungskulturen sowie Lebenswelten der Newcomer*innen und der Quartiersbewohner*innen).

Gleichzeitig ging es mir darum, meiner Arbeit ein theoretisches Fundament zu verleihen und die Überlegungen, Argumente und Erkenntnisse in einen (gesellschafts-)theoretischen Rahmen einzubetten (s. *Kapitel 3, 4, 5*). Ein solcher theoretische Rahmen hat auf grundlegender Ebene die Funktion, die Gedanken und Ideen, Einsichten und Erkenntnisse zu ordnen und, wenn man so möchte –, ‚auf den Begriff‘ zu bringen. Außerdem sind es die Beziehungen zwischen Empirie

und Theorie, zwischen konkreten Daten und Anschauungen und theoretischen Reflexionen und Ideen, die letztlich zu substantiellen wissenschaftlichen Erkenntnissen führen (s. *Kapitel 6,7*). Um diesem Anliegen Rechnung zu tragen, kamen – wie oben bereits skizziert – das GTM-Verfahren und seine Erweiterungen hinsichtlich der gegenstands- bzw. situationsbezogenen Theoriebildung zum Einsatz:

A) Situationsmapping

Im Rahmen des ersten Analyseschrittes griff ich auf Clarkes (2010) *Mapping-Ansatz* zurück. Clarke (2010, 2011) zufolge ist zwischen mehreren – nachfolgend skizzierten – Situationsmaps zu unterscheiden. Diese erstellte ich im Rahmen meiner analytischen Arbeiten und nutzte sie zur grundlegenden Orientierung: Abstrakte Situationsmaps, Maps zu sozialen Welten/Arenen und Positionsmaps.

Die *Maps zu sozialen Welten/Arenen* machen z.B. „alle kollektiven Akteure, wichtigen nicht-menschlichen Elemente und die Arenen ihres Wirkens, in denen sie in fortgesetzte Aushandlungen und Diskurse eingebunden sind“ (vgl. Clarke 2011: 210), plastisch. Maps dieses Typus waren deshalb relevant für meine Untersuchung, weil sie „Interpretationen der Situation auf Mesoebene, unter ausdrücklicher Berücksichtigung der sozial-organisationalen, institutionellen und diskursiven Dimensionen [erlaubten].“ (ebd.: 210) Um die Relationen zwischen den besuchten Extra- und Regelräumen darzustellen, fertigte ich in diesem Kontext beispielsweise die folgende Map (s. *Abbildung 2.2*) an:

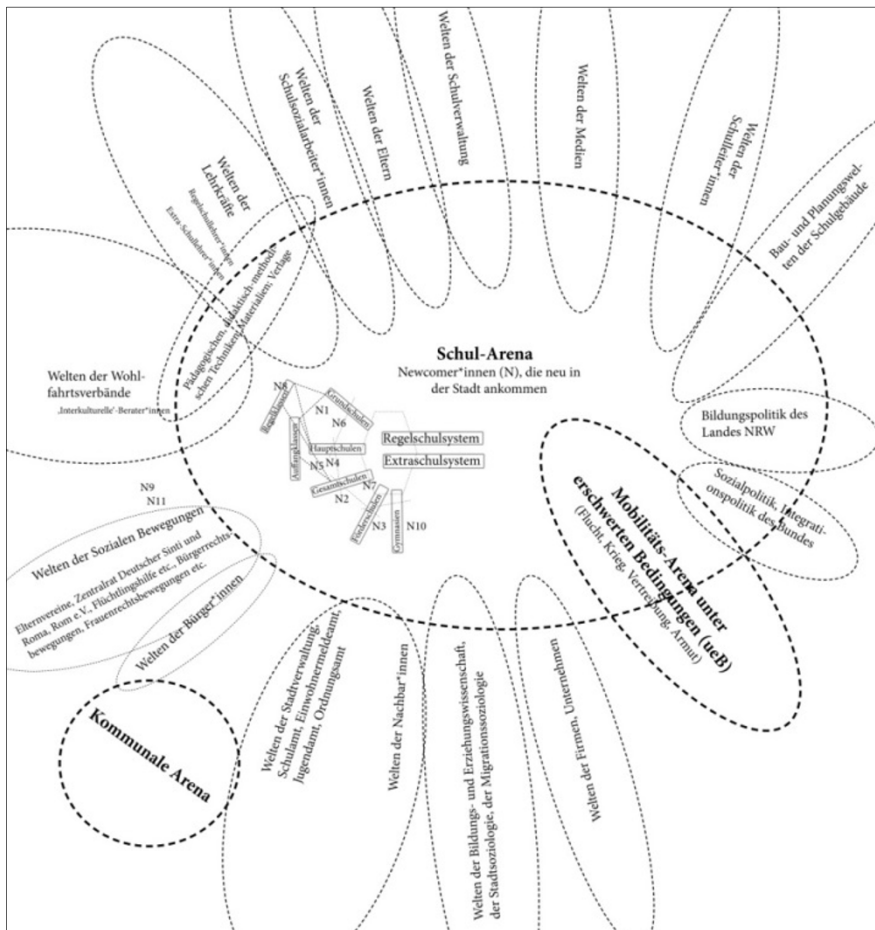


Abb. 2.1: Schul-Arena, die Mobilitäts-Arena und die kommunale Arena.⁴⁴

In dieser Map sind drei für meine Untersuchung zentrale Arenen abgebildet: Die *Schul-Arena* nimmt Newcomer*innen nach ihrer Ankunft vor Ort als Mitglieder der Institution Schule auf und weist ihnen die Position Schüler*innen zu. Mit Blick

⁴⁴ Karten dieser Art erstellte ich mit dem Programm InDesign.

auf die MrRR zeigt sich in diesem Kontext, dass dort eine entscheidende Differenzierung vorgenommen wird: Zunächst werden die Newcomer*innen in sogenannte Auffangklassen eingeschult, die Teil des Extraschulsystems bilden (s. *Abbildung 2.2*). Später werden die Newcomer*innen in Regelklassen des allgemeinen Bildungswesens unterrichtet.

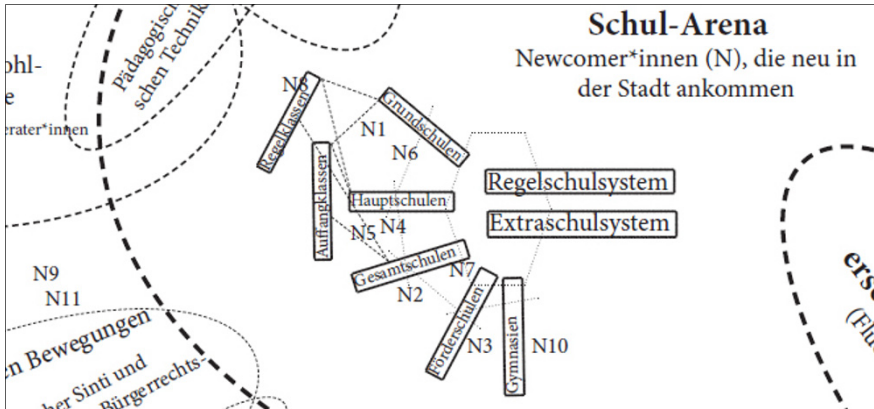


Abb. 2.2. Auffangklassen als Teil des Extraschulsystems.

Die *Mobilitäts-Arena* umfasst sämtliche Mobilitätsformate (z.B. Reisen, Verkehr, Migration). In den Auffangklassen begegnete ich jedoch vor allem Newcomer*innen, die unter erschwerten Bedingungen („ueB“ – so das bürokratische, auf Außenstehende doch eher befremdlich wirkende Kürzel) migriert waren. Zur *kommunalen Arena* gehören u.a. Konzepte und Strategien zur Verarbeitung von Mobilität (z.B. Broschüren, Flyer und Pläne). Hier war zum einen das Handeln und Sprechen von Behördenvertreter*innen relevant, zum anderen aber auch die Sichtweisen von Quartiersbewohner*innen (z.B. Café-Besitzer, Anwohner*innen). Übergreifend gerahmt werden diese Arenen von sozialen Welten verschiedener Akteure mit jeweils unterschiedlichen Perspektiven und Interessen. Hier ist etwa an die Welten der Lehrkräfte (Auffangklassen- vs. Regelschullehrer), der Eltern oder der Schulsozialarbeiter*innen zu denken; ebenso sind Systeme der Nachbarschaften oder der (Schul-)Verwaltung zu nennen.

B) Szenen-Analysen

Einen zweiten Analyseschritt stellten sogenannte *Szenen-Analysen* dar. Mit diesen näherte ich mich den sozialen Situationen in den jeweiligen Quartieren und Schulen an. Wichtig war hierbei, die Interaktionsordnungen zu rekonstruieren.

Pfadenhauer (2005) bezieht sich auf John Irvin, wenn sie den Theater-Begriff ‚Szene‘ als ein soziales Phänomen definiert. Nach Irvin das Leben findet in Szenen auf sozialen Bühnen statt, in denen Menschen Rollen einnehmen, vor einem Publikum sprechen, ‚Lampenfieber‘ haben usw.:

„For instance, the label [scene] indicates that these worlds are expressive – that is, people participate in them for direct rather than future gratification – that they are voluntary, and that they are available to the public. In addition, the theatrical metaphor of the word ‘scene’ reflects an emergent urban psychological orientation – that of a person as ‘actor’, self-consciously presenting him – or herself in front of audiences.” (Irvin 1977: 23 ff., zit. nach Pfadenhauer 2005: 3)

Methodisch basieren die Szenen-Analysen in meiner Untersuchung auf einem ethnografischen Vorgehen. Leitfragen waren demnach: Was passiert hier (know-how)? Und wer handelt wie und warum auf welche Art und Weise (how to do)? Analysegegenstand waren also, mit Benita Luckmann (1970) gesprochen, „small social life-worlds“, in denen die Teilnehmenden einen gemeinsamen Erfahrungsraum – wenngleich aus unterschiedlichen Perspektiven heraus – teilen (vgl. ebd.; zit. n. Pfadenhauer 2005: 7). Die Hauptdatenquelle für meine Szenenanalysen entstammt den teilnehmenden Beobachtungen, das heißt, ich griff insbesondere auf die Beobachtungsprotokolle zurück.

C) Codieren und Analyse sozialer Ungleichheiten

Das Ziel des dritten Analyseschrittes war es, im Wege eines iterativ-zyklisch angelegten Arbeitsprozesses zu einem theoretischen, an sich durchaus modifizierbaren, aber doch zunehmend präziser werdenden Bezugsrahmen zu gelangen. Dabei wurden unterschiedliche ‚Einzelkonstrukte‘ miteinander in Beziehung gesetzt und verknüpft; und das auf diese Weise zunehmend komplexer werdende theoretische Gerüst wurde im Verlauf des Forschungsprozesses stetig verfeinert.

Hier rahmten zwei operative Klammern den Analyseprozess: *Erstens* die komparative Analyse der erhobenen Daten (Gespräche, Teilnehmende Beobachtung und Dokumente). *Zweitens* bildeten materiale sowie formale, bereits existierende

Theorien, von denen sich zu dem Datenmaterial ‚herunter‘ gearbeitet wurde, eine weitere operative Klammer.

Der Datenkorpus wurde zunächst dahingehend vergleichend überprüft, welche (vorläufigen) Kategorien ausgemacht werden konnten (komparative Analyse). Gemäß den offenen Erhebungstechniken der Daten sollte auch die Auswertung diesem *Prinzip der Offenheit* folgen. Hierfür war es „wichtig, dem Material keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen aufzudrängen und überzustülpen.“ (Schmidt 2010: 474) Stattdessen musste die Bildung von Auswertungskategorien nahe am Material erfolgen und „im Verlauf der Erhebung verfeinert und überarbeitet oder durch neue Kategorien ersetzt werden.“ (ebd.: 474) Im konkreten Fall meiner Untersuchung erfolgte die Analyse zunächst singular – also in Bezug auf jeden Text für sich –, ferner textimmanent und streckenweise Zeile für Zeile bzw. Sinneinheit für Sinneinheit. Die Analyse folgte dabei, grob betrachtet, folgenden Prozessschritten (vgl. dazu Hülst 2010): Das *offene Codieren* implizierte das Herausarbeiten von Sinneinheiten, die aus Aussagen innerhalb des Materials extrahiert wurden. Demgegenüber umfasste das *axiale Codieren* die Herausarbeitung der Verbindungslinien zwischen den Kategorien sowie ihre Hierarchisierung. Das *selektive Codieren* schließlich generierte zentrale Kategorien, die Schlüsselkategorien, die andere Kategorien umfassen und aus dem verstehenden Durchdringen des Untersuchungsgegenstandes hervorgingen. Sie stehen in dialektischem Verhältnis zu gegenstandsbezogenen, theoretischen Annahmen und Konzepten (vgl. Glaser/ Strauss 2008: 39 ff.).

Die zweite operative Klammer der Forschungsarbeit war als *offen-reflexiver Prozess* angelegt. Mittels offen formulierter Fragen wurden entlang der erarbeiteten Schlüsselkategorien theoretische Antworten auf soziale Probleme und Situationen gegeben. Dabei wurden immer wieder Brücken zwischen den Elementen des Komplexes ‚Diversität-Inklusion-Bildung‘ und der Kardinalfrage *Wie stellen sich Schulen und Kommunen auf Newcomer*innen ein?* geschlagen.

Bei der Analyse Sozialer Ungleichheiten bezog ich mich auf das intersektionell angelegte Auswertungsverfahren nach Winker und Degele (2009). Dieses ist besonders geeignet für meine Fragestellungen, weil das Verfahren unterschiedliche Perspektiven mittels einer Mehrebenenanalyse zueinander in Beziehung setzen kann. Diese Mehrebenenanalyse gliedert sich in acht Schritte: Dazu zählt etwa die Beschreibung von Identitätskonstruktionen und die Identifikation symbolischer Repräsentationen.

Dieses Verfahren erlaubte es, dem Grounded-Theory-Ansatz folgend, die unterschiedlichen Perspektiven einzufangen. So wurden Interviews, Protokolle und Dokumente zunächst einzeln und sequenzanalytisch ausgewertet, und zwar sowohl themenzentriert, also in Bezug auf die zentralen Themen und Motive der

Menschen, als auch und akteurszentriert, mithin in Bezug auf die Newcomer*innen, die lokale Community und die Bildungsexpert*innen. Da das Verfahren ebenfalls iterativ-zyklisch angelegt ist, wurden bis zur Festlegung abgesicherter, fundierter Ergebnisse einige Analyseschritte mehrfach durchlaufen.⁴⁵ Die Analyseschritte selbst laufen dabei auf drei Ebenen ab: Erstens der *Identitätskonstruktion* (Wie positionierte sich die Person?), zweitens *symbolische Repräsentation* (Auf welche Normen und Werte nahmen die Gesprächspartner*innen bzw. die Beobachteten in ihren sozialen Praxen Bezug? Welche Wertevorstellungen und welches Menschen- bzw. Gesellschaftsbild wurden vertreten?) und drittens die *Strukturebene* (Wo und wie verwiesen die Texte implizit oder explizit auf strukturelle Gegebenheiten, die den Alltag der Menschen prägten?).

Abschließend ging es darum, die Wechselwirkungen zwischen den induktiv und den deduktiv hergeleiteten Kategorien zu ermitteln, die Einzelfälle zu Profilen zu clustern und spezifische Merkmalsausprägungen zu ermitteln. In meiner Untersuchung gliederten sich die Fälle regionsbezogen in die MrRR und die MrL. Für die Einzelinstitutionen und ihre jeweiligen Bildungskulturen wurden jeweils Profile herausgearbeitet (Profil A-F). Darüber hinaus wurden fallspezifische und akteursbezogene Perspektiven in Bezug auf ‚die Einwanderung aus Südosteuropa‘ ermittelt (Newcomer*innen, Sich-Etablierende, Etablierte, Medien) und miteinander in Beziehung gesetzt.

Insgesamt bildete der Analyseprozess damit alle relevanten Schritte ab. Im Ergebnis steht ein plastisches Bild des regional-lokal-spezifischen institutionellen und bildungskulturellen Umgangs mit einer Facette von Mobilität.

2.4 Reflexion des methodischen Vorgehens

Abschließend möchte ich mein methodisches Vorgehen reflektieren und damit auch einen Beitrag zur Einschätzung der Qualität der Ergebnisse meiner qualitativen Untersuchung leisten. Insgesamt stehen die formulierten Forschungsfragen, der Forschungsgegenstand und der erarbeitete methodisch-methodologische Rahmen der Untersuchung in einem aufeinander abgestimmten und adäquaten Verhältnis. Die gesellschaftlichen Dynamiken rund um die ‚Einwanderung aus Südosteuropa‘, die in der vorliegenden Forschungsarbeit untersucht wurden, können mit Hilfe der gewählten Forschungsphasen systematisch und umfassend in den Blick genommen und detailliert analysiert werden.

⁴⁵ Dieses Verfahren ist unter dem Namen ‚hermeneutischer Zirkel/Spirale‘ bekannt (nach Danner 1979, zit. nach Mayring 2002: 30).

Der Forschungsprozess selbst war in seinen Strukturen und seinem Ablauf von einem hohen Maß an Kontingenz geprägt. Eine der größten Herausforderungen für mich bestand deshalb darin, immer wieder Entscheidungen zu treffen, um auf diese Weise offene in geschlossene Kontingenz zu transformieren (vgl. Luhmann 2000: 231) und der Untersuchung damit eine immer wieder aufs Neue stabilisierte Grundlage zu verschaffen. Insbesondere waren Entscheidungen über Forschungsschwerpunkte und nächste Schritte im Rahmen des Forschungsprozesses zu treffen: Welchen Forschungsschritt wollte ich im Rahmen der mir zur Verfügung stehenden Zeit jeweils einschlagen? Welcher war zum jeweiligen Zeitpunkt plausibel und welcher leistbar?

Gleichzeitig tauchten während der Untersuchung immer wieder neue Fragen und Zweifel auf, die bisweilen auch neue Recherchearbeiten erforderlich machten. Unter Einbezug theoretischer Konzepte konnte aus diesem komplexen Entscheidungs-, Untersuchungs- und Erarbeitungsprozess allmählich ein Text erwachsen. Die jeweiligen Reflexionsverläufe, Abwägungs- und Entscheidungsprozesse sowie die erkannten Feinschattierungen und die Multifacettierung des Forschungsgegenstands wurden jeweils in den einzelnen Kapiteln und ihrem Aufbau kenntlich gemacht. Insbesondere die Kurzzusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels zeigen einerseits die Essenzen der gewonnenen Forschungsergebnisse, andererseits legen sie die sich daran anschließenden nötigen Folgeschritte dar.

Dass der vorliegende Text gelegentlich distinkte Termini aufweist, dass an etlichen Stellen distanzierende ‚Anführungsstriche‘ und auch partielle Brüche zu finden sind, liegt in erster Linie in dem dialektischen Wechselverhältnis zwischen mir als Forscher*in und meinem Forschungsgegenstand begründet: Der Untersuchungsraum ging niemals spurlos an mir vorüber. Ebenso wenig war ich im Untersuchungsraum als Forscher*in unsichtbar: Aus diesen verschränkten Gegenseitigkeiten erwuchsen einerseits wichtige Erkenntnisse, aber andererseits aber auch neue ‚blinde Flecke‘. Gleichzeitig entwickelten sich aus meiner Beobachterrolle als ‚weiße‘ Forscher*in mit einem Ersten Staatsexamen im Lehramt Sonderpädagogik mit einem sogenannten ‚Migrationshintergrund‘ situierte Einblicke in ein bisher wenig erforschtes Feld.

Um jedoch eine allzu ausgeprägte Perspektivgebundenheit einzuschränken, habe ich die Methode während des Forschungsprozesses mehrfach innerhalb von Arbeitsgruppen kritisch diskutiert, reflektiert und neu austariert. Über den Forschungszeitraum hinweg nutzte ich verschiedene Forschungskolloquien und (inter-) nationale Konferenzen, um mein Datenmaterial vorzustellen und einzubringen sowie vorläufige Ergebnisse meiner Untersuchung zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Aus den Diskussionen gingen wiederum jeweils neue Forschungsschwerpunkte hervor, die ich mit meinen eigenen abgleichen konnte. Dabei war es nicht unbedingt mein Ziel ‚konsensuell‘ zu codieren; denn insbesondere

eindeutige Interpretationen – darauf verweist Schmidt (2010) – können auf eine verkürzte Perspektive auf das Material hinweisen (vgl. ebd.: 479). Weniger stand in meiner Untersuchung somit die Vereindeutigung der Interpretation im Vordergrund, als vielmehr eine kritische Diskussion und Plausibilisierung der unterschiedlichen interpretativen Perspektiven. Im Ergebnis hat sich gezeigt, dass sich die ausgewählte Methode für die vorliegende Untersuchung gut geeignet hat.

Bildung für Newcomer

Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus
Südosteuropa umgehen

Cudak, K.

2017, VII, 525 S. 19 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14718-1