

Hummrich, Merle

Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen

Tertium comparationis 24 (2018) 2, S. 171-189



Quellenangabe/ Reference:

Hummrich, Merle: Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen - In: *Tertium comparationis* 24 (2018) 2, S. 171-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246878 - DOI: 10.25656/01:24687

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246878>

<https://doi.org/10.25656/01:24687>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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

Kontakt / Contact:

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

Terms of use

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

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



Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen

Merle Hummrich

Goethe-Universität Frankfurt

Abstract

Transnational migration processes challenge schools because of their national-cultural tradition. How school cultures face those challenges within different educational political framings is analyzed in this article. Thus, symbolic orders of educational interactions in German and US ninth grade classes are emphasized and connected with the embedding institutional and political framings. The data comes from the comparative project EDUSPACE, which follows a qualitative multilevel design. With regards to the question of transnational challenges it shows different patterns of schools' positioning within the possibility spaces of political framings. Because of the national-cultural tradition of schooling, contradictions of integrating transnational conditions can be shown. In this context, the question evolves in how far the examination of school cultures within different countries can fulfil the claim of balancing national framings and transnational challenges to avoid methodological nationalism.

1. Einleitung

Ausführungen zu Transnationalisierung setzen zunächst Begriffe wie Kosmopolitisation und Globalisierung zentral (Beck & Grande, 2010) und bemühen u.a. neo-institutionalistische Ideen von Weltgesellschaft (Meyer, 2005). In diesem Zusammenhang erscheint die weltweite Umsetzung von Schule als Gewinn der Moderne (Baker, 2014). Ein davon unterschiedener diskursiver Strang verabschiedet sich von Universalismen und essenzialisierenden Ordnungsbegriffen und fragt nach dem Verhältnis von nationaler Ordnungsbildung und deren (Grenz-)Überschreitung (Wimmer & Glick Schiller, 2003; Adick, 2005). Dabei werden auch transnationale Perspektiven für Fragen der schulischen Bildung bedeutsam, u.a. wenn es um Perspektiven auf Migration geht, die Migration als unvollendeten Prozess begreifen

(Amelina, 2017). Grenzüberschreitungen betreffen also nicht nur Personen, sondern – z.B. durch Internationalisierung und transnationale Migrationsprozesse – kommen sie auch in Schulsystemen und Einzelschulen an (Adick, 2005; Leiprecht & Steinbach, 2015). Dabei wird der Begriff ‚transnational‘ unterschiedlich gebraucht. Im vorliegenden Beitrag wird an die Begriffsdifferenzierung von Faist, Fauser und Reisenauer (2014) angeschlossen. Unter *Transnationalisierung* werden damit die Prozesse grenzüberschreitender Aktivitäten gefasst, in die Schule verwoben ist; unter *Transnationalität* die Bedingungen des Handelns in der Schule, die durch grenzüberschreitende Konnektivität stattfinden. Von *transnationalen Bedingungen* ist die Rede, wenn es um das Zusammenspiel beider Aspekte (Transnationalität und Transnationalisierung) geht. Angenommen wird, dass sich Einzelschulen mit beiden Perspektiven auseinandersetzen müssen, auch und gerade weil Schule sich zunächst als Instanz der nationalkulturellen Ordnungsbildung gebildet hat (Diederich & Tenorth, 1997). Dabei steht hier die Frage im Zentrum, wie sich Einzelschulen in Deutschland zu transnationalen Bedingungen positionieren. Dazu wird auf Analysen aus dem DFG-Projekt ‚EDUSPACE. Schule und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich‘¹ Bezug genommen. Vor dem Hintergrund der Analysen wird abschließend diskutiert, wie durch den internationalen Vergleich methodologischer Nationalismus (vgl. Wimmer & Glick Schiller, 2003) bearbeitet werden kann.

2. Skizze zur Analyseperspektive

Vor ca. 20 Jahren wurde die Bedeutung transnationaler sozialer Räume durch neue Kommunikationstechnologien, Internationalisierung und Migration thematisiert (Pries, 1998; Faist, 2000). Obschon im gleichen Zeitraum aus der Perspektive der Bildungsforschung diskutiert (Gogolin & Pries, 2004), hat die Thematisierung von Schule unter transnationalen Bedingungen gegenwärtig aus mehreren Gründen enormen Aufschwung:

1. Im Nachgang der PISA-Studien werden bildungssystemische Konzepte – in Deutschland etwa ‚der Traum vom ‚skandinavisch schlau werden‘‘ (Waldow, 2010) – unter der Perspektive des *educational borrowing* (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) diskutiert; gleichzeitig nimmt die Internationalisierung von Bildung, z.B. durch die Verleihung international gültiger Abschlusszertifikate, zu (vgl. Hornberg, 2012).
2. Auseinandersetzungen um die Bedeutsamkeit ethnischer Differenzierung im Bildungssystem (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013) haben sich seit 2015 nach dem ‚langen Sommer der Migration‘ (Hess & Karakayali, 2017) gesteigert. Diskutiert wird das nationale Grenzregime der Schule (Geier, 2019), das Recht

auf Schule (Karakışođlu & Vogel, 2017) und die Frage des Spracherwerbs (Dewitz, Terhart & Massumi, 2018). Kurz: es geht um Fragen der Schule in der Migrationsgesellschaft und die mit Migration einhergehenden Transnationalisierungsbedingungen.

3. Digitalisierung und Beschleunigung der Verbreitung von Wissen bedeuten eine transnationale Ausweitung des Wissens (Chalaby, 2005) und implizieren die Forderung nach ‚interkultureller Kompetenz‘ bei seiner Verarbeitung (Ahour, 2018) bzw. einer kritischen Perspektive auf die Repräsentation menschlicher Körper – z.B. weil *whiteness* in den Medien dominant repräsentiert ist (Atay, 2018).

Für Schule entsteht damit eine doppelte Anforderung: sie muss sich zu Transnationalität als Bedingung und zu Transnationalisierung als Prozess positionieren. Dabei ist auch zu bedenken, wie theoretische Konzepte zu Schule dem Anspruch von Weltbürgerschaft und migrationsgesellschaftlicher Normalität (Yildiz & Hill, 2014) Rechnung tragen. Um herauszuarbeiten, wie Einzelschulen mit den daraus entstehenden Anforderungen umgehen und in welche Auseinandersetzungen sie institutionell verwoben sind, wird hier ein kulturanalytischer Blick entfaltet.

Mit Amelina (2012) wird einem kulturtheoretischen Defizit von Transnationalisierungskonzepten gefolgt. Kulturelle Ordnungsbildungen in transnationalen Settings bilden damit einen Untersuchungsgegenstand, in dem die strukturgebende Gebundenheit lokaler Praxisformen als Ausdrucksgestalt dieser Ordnungsbildungen gegenständlich ist. Kultur wird damit als relative Dauerhaftigkeit von Ordnungsstrukturen verstanden (Pries, 2008), in der sich auch Interferenzen gleichzeitig geltender Wissensstrukturen bilden (Amelina, 2012) und die als Verortungsperspektive zu verstehen ist (vgl. Bhabha, 2011). Insofern ist Kultur als historisch gewachsen zu begreifen, in sie schreiben sich institutionelle und interaktive Ordnungsbildungen ein. Gleichzeitig ist sie dynamisch, da es zu Überschneidungen und Aushandlungsprozessen kommt (Hummrich & Rademacher, 2012). Mit Blick auf Schule ist dies auf der Ebene der Institution weiterzudenken: Schulkulturen sind als symbolische Ordnungen zu verstehen, in die sich globale, gesellschaftliche und institutionelle Vorstellungen von Bildung einschreiben und in denen gleichermaßen um diese Vorstellungen gerungen wird.

Das hier anschlussfähige Konzept der Analyse von Einzelschulkulturen (Hesper, 2008) versteht Schulkultur als kreative Positionierungsleistung der Einzelschule im Spannungsfeld des Imaginären, des Symbolischen und des Realen. Jede Schule rekuriert auf einen imaginären Selbstentwurf, entfaltet also (in deutlicher oder schwächerer Ausprägung) eine Vorstellung davon, welche Art Schule sie zu sein anstrebt; in Spannung dazu steht das Reale, sprich: die transnationalen, nationalen, bildungspolitischen, regionalen und lokalen Bedingungen, mit denen die Einzel-

schule konfrontiert ist. In diesem Spannungsfeld entwickeln Schulen symbolische Strategien der Selbstverortung, die sich als Ausdrucksgestalten in schulischen Dokumenten und Praxen wiederfinden lassen (zum Beispiel auf Homepages, in Interaktionsprozessen usw.). Nun ist Schulkultur bislang vor allem in einem national-gesellschaftlichen – dem deutschen – Kontext untersucht worden. Doch mit Blick auf die oben skizzierte Dynamik von Kontexten, die Überschreitung nationaler Grenzen durch Schule (Transnationalisierung) und die Bedingungen der Transnationalität kann diese Kontextuierung überschritten werden und Schulkultur in ihrer Einbettung als relationale Ordnungsbildung in einem dynamischen Möglichkeitsraum verstanden werden (Hummrich, Hebenstreit & Hinrichsen, 2017). Systematisierend fordert dies, Transnationalisierung und Transnationalität vergleichend und mehrbenenanalytisch in den Blick zu nehmen (Pries, 2008) und das Wechselspiel transnationaler und nationaler Ordnungsbildung von Schulkulturen in Migrationsgesellschaften zu untersuchen.

Das heißt also: Für die analytischen Ebenen der Interaktion, der Institution und der gesellschaftlichen Kontextuierung wird rekonstruiert, in welcher Art transnationale Gegenstandsbezüge verhandelt werden und auf welche Möglichkeitsräume sie treffen. So ist es möglich, zu analysieren, wie sich Schulen zu Gegenstandsbezügen der Transnationalisierung/Transnationalität positionieren und sich damit zu den sie umgebenden lokalen, nationalen und transnationalen Kontextuierungen ins Verhältnis setzen. Die jeweiligen Ebenen sind nicht als starre Rahmungen zu verstehen, sondern als Grenzkonstruktionen von Möglichkeitsräumen, die gleichermaßen Ergebnis wie auch Gegenstand von Aushandlungsprozessen sind. Im EDUSPACE-Projekt wurden auf diesen Ebenen an zwei deutschen und zwei US-amerikanischen Schulen unterschiedliche Daten erhoben (vgl. Tab. 1) und objektiv hermeneutisch ausgewertet.²

Der Datenkorpus enthielt weitreichende Kongruenzen der Datensorten (z.B. Interaktionen, Schulleiterinterviews, Homepagetexte). Gleichzeitig wurde auch der Typik des Felds Rechnung getragen (z.B. durch weitere Erhebungen im Feld, mit jeweiligen Funktionsträger*innen an Schulen usw.), sodass die spezifischen Bedingungen der Handlungskontexte und der Einzelschulen einbezogen wurden. Die Feldaufenthalte und Auswertungen führten zu unterschiedlichen Fokussierungen, von denen die Untersuchung transnationaler Bedingungen eine beschreibt, andere Aspekte (wie z.B. die Hervorbringung ethnischer Differenz oder Rassismus: Hummrich, 2019; Hummrich & Terstegen, 2020; Schwendowius, 2019) werden hier nicht vertieft.

Tabelle 1: Datenkorpus des EDUSPACE-Projekts

Ebene	Datenmaterial und Untersuchungsfokus
Nation/Bildungspolitik	In Deutschland wurden die KMK-Richtlinien und bundeslandspezifische Schulgesetze analysiert, in den USA das nationale Bildungsgesetz und Mission Statements der Schuldistrikte, um die Bedingungen für Einzelschulen zu analysieren.
Institution/Schule	An zwei deutschen und zwei US-amerikanischen Schulen wurden Homepages und Schulleitungsinterviews erhoben, um die imaginären schulkulturellen Entwürfe zu abstrahieren. An jeder der vier Schulen wurden Lehrer-Gruppendiskussionen erhoben; schließlich wurden weitere Erhebungen mit zentralen schulischen Akteuren durchgeführt, die mit dem Thema Migration und ethnischer Diversität zu tun hatten.
Interaktionen	In den Schulen entstanden ethnografische Protokolle und Audiotranskriptionen von Interaktionen (Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten), um die Ebene der Aushandlungsprozesse zu analysieren.

3. Erkundungen: Transnationalisierung und Transnationalität in Einzelschulen

Im Folgenden werden Unterrichtsinteraktionen in Deutschland und den USA analysiert und zu Daten aus den Rekonstruktionen zu schulkulturellen Transnationalisierungsbezügen – im Sinne von Transnationalisierung und Transnationalität – relationiert. Dies schließt an das oben benannte mehrbenenanalytische Vorgehen an (Hummrich & Terstegen, 2018). Als qualitative Studie handelt es sich dabei um eine Auseinandersetzung mit besonderen Ausdrucksgestalten schulischer Bildung, die nicht den Anspruch erheben können, statistisch repräsentativ zu sein, aber Strukturvarianten je spezifischer Bezugnahmen einzelschulischer Ordnungsbildung auf gesellschaftliche und übergesellschaftliche Bedingungen abbilden. Die Unterrichtsszenen behandeln auf den ersten Blick kein äquivalentes Problem, doch zeigen sich in ihnen jeweilige symbolische Bearbeitungsformen transnationaler Bedingungen schulischen Handelns. Die weiteren Szenen (Auszüge aus Gruppendiskussionen und Schulleitungsinterviews) dienen der knappen Ergänzung, damit ein schulkultureller Gesamteindruck entsteht.

3.1 „We are all immigrants (...) but can we rely on this?“

Die ausgewählte Unterrichtsszene behandelt das Thema Zugehörigkeit und Nationalgesellschaft an der US-amerikanischen großstädtischen Hoover-High-School. Im Geografieunterricht geht es um die Frage der Nationenbildung.

Die Lehrerin, die sich uns mit ihrem Vornamen Emma vorgestellt hat, erklärt im Verlauf einer Unterrichtsstunde zum Thema Nation-Building, dass es unterschiedliche Konzepte gäbe, Nationen zu bilden. Ein Kriterium sei Kultur, was in den europäischen Ländern eine große Rolle gespielt habe und immer noch spielen würde. In Europa sei das Land, aus dem die Vorfahren kämen, auch das Land, zu dem man gehören würde. Doch was sei in den USA das Prinzip der Nationenbildung? Niemand meldet sich. Die Lehrerin überlegt kurz. Dann sagt sie etwas unvermittelt: „Stand up, if your ancestors came into this country as it became a state.“ Sie selbst geht etwas in die Hocke. Die Schüler murmeln und fragen: „What do you mean?“ Emma: „1776.“ Zwei afro-amerikanische und ein weiß aussehender Schüler stehen auf. „Stand up, if you ancestors came into this country in the last 50 years.“ Einige stehen auf. Emma bleibt in der Hocke und sagt „I am not supposed to stand up, when did my mother come? In 1965. So not in the last 50 years.“ Nun sollen die aufstehen, deren Vorfahren in den letzten 100 Jahren eingewandert sind. Dies sind die meisten, auch der weiß aussehende Schüler, der ganz am Anfang aufgestanden ist. Emma fragt nun: „Who immigrated himself or herself?“ Niemand steht auf. Emma wundert sich. „That’s random that nobody made the experience him- or herself in a whole class.“ Sie guckt sich um. „So, what do we have in common? We do not come from the same country, right? We do not have the same cultural background, right?“ Eine Schülerin sagt: „We are all immigrants?“ Emma darauf: „Well, that’s a good answer. But can we rely on that?“

Nachdem sich die Klasse differenziert mit unterschiedlichen Motiven für *„nation building“* auseinandergesetzt hat, führt die Lehrerin, die wir Emma Binetti genannt haben, in unterschiedliche Zugehörigkeitskonstruktionen ein: das Abstammungs- oder Herkunftsprinzip, das für viele europäische Staaten in der frühen Moderne galt. Ms. Binetti fragt nun, welches Prinzip der Nationenbildung in den USA an die Stelle der Herkunft tritt. Als dies niemand beantwortet, fordert sie die Schüler*innen auf, nach Einwanderungszeitraum der Vorfahren aufzustehen. Damit verweist sie auf die Heterogenität der Wanderungszeiträume und Einwanderung wird als Bezugsnorm hergestellt. Dies bleibt mit Blick auf die diverse Schüler*innenschaft zunächst implizit, wird aber später benannt: „*what do we have in common? We do not come from the same country, right?*“ Die Annahme, dass, wer nicht aus dem gleichen Land kommt, nicht den gleichen kulturellen Hintergrund hat, erkennt die Homologie von Kultur und Nation an, legt aber zunächst den Fokus auf die Unterschiede. Eine Schülerin rät, dass sie alle Immigranten sind – eine Antwort, die die vorhergehende didaktische Übung durchaus verdeutlicht haben könnte, wengleich soeben verhandelt wurde, dass erstaunlicherweise niemand selbst gewandert ist. Dennoch wird diese Antwort positiv bewertet – und doch gleich hinterfragt: „*but can we rely on that?*“ Damit ist erneut der Bezug auf Gemeinsamkeiten und einer gemeinsamen Werteordnung angesprochen, da hier Verlässlichkeit als Kriterium ins Spiel gebracht wird.

Herkunft und Einwanderung werden hier als zwei unterschiedliche Konzepte der Nationengründung anerkannt. Einwanderungsgründe und Ungleichheitsverhält-

nisse zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen werden dabei nicht beachtet. Im Vordergrund steht die Suche nach einem gemeinsamen Bezugshorizont, der die Nation als souveräne Einheit erscheinen lässt und Zugehörigkeit vor dem Hintergrund der Staatsbürgerschaft verhandelt. Eindeutigkeit wird über die Kopplung an die Staatsbürgerschaft hergestellt und nur minimal durch die Lehrerin hinterfragt, die dann aber auch das Thema mit dieser Frage beschließt.

Trotz des Rekurrerens auf Migration rückt Transnationalisierung gegenüber dem Bezugshorizont der Nation in den Hintergrund. Alle Personen gelten als eingewandert und bilden vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Kulturen eine gemeinsame Nation – im Sinne einer Container-Gesellschaft (Pries, 2013). Dies reproduziert einen lange Zeit geltenden Diskurs um Einwanderung, der jedoch mit der Trump-Administration zur Disposition gestellt wird.³ Zugleich wird auf die Fragilität dieses Modells verwiesen, und es deutet sich an, dass die Gewissheit verhandelt wird. Die Möglichkeit, auf transnationale Bedingungen Bezug zu nehmen (indem z.B. auf Bezüge über die Nation hinaus verwiesen wird), wird hier kaum in Betracht gezogen, vielmehr deutet in der latenten Frage nach der Verlässlichkeit bislang geltender Ordnungen, Auseinandersetzungen mit den gegenwärtigen Bedingungen an, die sich um die Frage drehen, was die Container-Gesellschaft ausmacht.

Dass auch auf der Ebene des schulkulturellen Entwurfs Einwanderung und ethnische Diversität vor allem mit Blick auf lokale und nationale Bezüge diskutiert werden, zeigt sich im Schulleitungsinterview mit Nina Walker. Sie schildert die Vorstellung, dass das „*achievement gap*“ – die Leistungsunterschiede der Schüler*innen – an der Schule systematisch bearbeitet werde. Dabei stellt sie in den Vordergrund, dass die Leistungsunterschiede mit ethnischen Differenzen korrelieren: weiße Schüler*innen erreichen an dieser Schule zu fast 100 Prozent sehr gute Ergebnisse, nicht weiße nur zu knapp 70 Prozent. Die Schulleiterin hat in diesem Zusammenhang eine *diversity task force* gegründet, die aus Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen besteht. Hier findet eine Auseinandersetzung um die Rechtmäßigkeit von Privilegienstrukturen statt, die sie ausführlich im Interview schildert. Insbesondere ein Vater, auch Mitglied der *task force*, setzt sie in einer E-Mail unter Druck. Die Schulleiterin berichtet aus der E-Mail:

the students that are in this school, are criminals and because they don't live in this neighborhood they come from poorer parts of creek city, other neighborhoods, mostly students of color because this is mostly a white neighborhood (...) and when they come up here (...) they behave badly.⁴

Hier kann nun eine homologe Verkettung zwischen der Differenzlinie ‚weiß‘ und angepasst sowie „*of color*“ (damit sind alle nicht weißen Personen gemeint) und kriminell bzw. arm nachvollzogen werden. Damit werden die lokalen Bedingungen

der Schule zum Maßstab der Frage nach Teilhabeberechtigung. Die Differenzlinien der amtlichen ethnischen Kategorisierung, die im Grunde der Bestätigung und Stärkung der Identifikationsmöglichkeiten mit der eigenen Verortung (*Empowerment*) sein sollen (Supik, 2014), werden somit benutzt, um den natürlichen Anspruch einer privilegierten Lebensweise gegenüber einer weniger privilegierten zu behaupten. Mit dem Gebrauch des Begriffs „*people of color*“ werden koloniale Wissensbestände aufgegriffen (Ha, 2013). Damit wird an Privilegien angeknüpft, von denen sich versprochen wird, sie durch die Schulwahl müheelos zu reproduzieren (Diem & Hawkman, 2018). Die Frage aus der ersten Szene – „*can we rely on this*“ – liest sich vor dem Hintergrund dieses Konflikts als Miniaturfigur, die die innerschulischen Konflikte um Gleichheit aller *races* im Sinne von Empowerment und den Kampf um Privilegien zum Thema macht. Auf den ersten Blick scheinen damit die lokalen Handlungszwänge dringlicher als Fragen der Transnationalität oder Transnationalisierung. Die Arbeit am *achievement gap* bezieht sich auf die lokalen Bedingungen, die am Container-Raum der Schule und der Gesellschaft vermessen werden.

Auf der Ebene des schulkulturellen Entwurfs wie des Unterrichts bleibt damit die Arbeit an der nationalen Bezogenheit vordergründig. Auch wenn mit der Herstellung von Gleichheit unter Bedingungen ethnischer Diversität gearbeitet wird, wird sich doch nicht auf die grenzüberschreitende Vergangenheit (z.B. Einwanderung, Kolonialismus) oder die Gegenwart bezogen. Dies markieren einige Lehrer*innen in der Gruppendiskussion als Problem, da die Migrationserfahrungen von Schüler*innen aus Zentralamerika nicht berücksichtigt werden. Ein Lehrer aus einer ESL-Class (einer Klasse, in der neu zugewanderte Schüler*innen in Englisch unterrichtet werden) berichtet, dass die Mehrheit seiner Schüler*innen auf Unterstützung in der Erfüllung der schulischen Anforderungen angewiesen ist. Der Grund dafür: „a lot of these students work fourty hours a week . in addition to coming to school full time, so they are always exhausted“. Eine andere Lehrerin ergänzt: „a lot of students that are coming, here right now, are coming alone (...) and have had significant interruptions in (...) their education“.

Dies sei, so fährt schließlich der Lehrer fort:

„a very common story for many of our students (...) and the rest of Hoover as a whole is (...) for the most part completely ignorant that that’s sort of all the baggage that those students are carrying“.

Der Lehrer verweist darauf, dass es Bedingungen gibt, die gleichberechtigte Teilhabe jenseits der schulischen Bezugnahmen auf Leistung (*achievement*) erschweren. Er verweist auf „*baggage*“ und spielt damit darauf an, dass die Schule es zum Teil nicht vermag, Schüler*innen aus Zentralamerika angemessen zu fördern. So landeten sie wieder in den gleichen „*gangs*“, denen sie durch ihre Migration, die

häufig viele Stationen gehabt habe, zu entgehen versucht haben. Er verweist so auf die Transnationalität unter den Schüler*innen, die in ihren Bedarfen in Widerspruch zu einer am nationalen Ideal des *achievement* orientierten Struktur steht.

Der Fall dieser Einzelschule steht damit für einen symbolischen Kampf transnationaler Entwicklungen und nationalkultureller Selbstverständlichkeiten. Transnationalisierung ist im Bewusstsein einiger Lehrer*innen ein umkämpftes Gut, das jedoch auf Widerstreit stößt, wenn es um die Frage des Erhalts tradierter Privilegien geht. Hier lässt sich prototypisch eine Auseinandersetzung mit der Konstitution von Schule zwischen den transnationalen Handlungsbedingungen einer ‚nation of immigrants‘ und (container-)räumlichen Schließmechanismen (national) etablierter Strukturen nachvollziehen.

3.2 „Leg dir doch so ganz helles Make-Up zu“

Bei der mittelstädtischen Heinrich-Böll-Schule handelt es sich um eine schleswig-holsteinische Gemeinschaftsschule. In der Klassenleiterstunde geht es um islamistisch motivierte Anschläge in Paris, die mit Blick auf die bevorstehende Frankreichfahrt des Französischkurses problematisiert werden.

Adalya meldet sich in der Klassenleiterstunde zu Wort. Angesichts der bevorstehenden Frankreichfahrt und kürzlich zurückliegender Anschläge in Frankreich habe ihr Vater die Befürchtung geäußert, dass sich auf sie als Muslima Anfeindungen richten könnten, da die Tat durch den IS begangen wurde. Die Klassenleiterin, Frau Simon, versucht einige Male, dieses Thema auszulagern und auf die Französischlehrerin zu verweisen, mit der der Vater in Kontakt treten möge. Die Klasse beteiligt sich an der Diskussion und beschwichtigt, es sei ja noch ein halbes Jahr hin und es interessiere niemanden, woher sie käme. Adalya bleibt aber bei ihrer Problematisierung und verweist auf ihre besorgte Mutter, die ihr die Fahrt verbieten wolle. Andere Schülerinnen raten ihr, die Fahrt wahrzunehmen, weil dies eine gute Chance sei. Nun rät Frau Simon der Schülerin, sich an den Französischkurs insgesamt zu wenden.

Frau Simon: bist du die einzige muslimin bei euch im französischkurs (fragend)
Adalya: das weiß ich gar nicht
Fr. Simon: siehst du, du weißt es nicht mal von deinen mitschülern wie solln das die franzosen von dir wissen (fragend)
Sm1: vielleicht war (unverständlich)
Adalya: das musst mal meim vater erklären
Sw1: du siehst eh sehr deutsch aus find ich
Sw2: leg dir doch so ganz helles (Sw3: make-up) make-up
Fr. Simon: blondierst dich vorher noch
Adalya: ‚ja‘ (lachend) (mehrere Schüler*innen lachen ebenfalls)
Sm1: unverständlich.
Sw3: sommersprossen
Adalya: sommersprossen (lacht)

Fr. Simon: ja, besprich es mit frau b., ich werd die schon mal drauf ansprechen, ja und wenn da irgendwie keine kam- kein gespräch zustande kommt, meldest du dich noch mal bei mir

Während die Klassenlehrerin, Frau Simon genannt, über einen längeren Zeitraum versucht, Adalya in ihrer Sorge, ob ihre Eltern sie mitfahren lassen, zu beruhigen, greifen die Mitschüler*innen ein: es interessiere niemanden, welcher Herkunft sie sei; sie solle die Gelegenheit der Frankreichfahrt doch wahrnehmen. Während die Lehrerin eine Gefährdung Adalyas negiert, da sie ja nicht zu erkennen sei, beziehen die Schüler*innen sie auf eine nationalstaatliche Zugehörigkeitsordnung (,deutsch aussehen‘). Nun überbieten sich Lehrerin und Mitschüler*innen darin, was Adalya noch unternehmen könne, um ,deutsch‘ auszusehen (helles Make-Up, blonde Haare und Sommersprossen). Adalya steigt in diese humoristische Lesart ein, was Frau Simon zum Anlass nimmt, die Situation zu beschließen. Der Schülerin wird insgesamt vermittelt, sie könne sich ,tarnen‘, um möglichen Übergriffen zu entgehen. Strukturlogisch wird hier anerkannt, dass Angriffe auf Muslime möglich und vor dem Hintergrund der zurückliegenden Ereignisse auch nachvollziehbar sind. Damit vollzieht sich eine Aufforderung zur Anpassung an die Normativität des ,Weißseins‘ gegenüber dem Muslimischsein. Hier liegt eine Interdependenz von Weißsein und Religiosität vor, die die ,fremde‘ Religion als nicht passend zum Weißsein kennzeichnet (Winker & Degele, 2009; Ha, 2013).

In der vorliegenden Situation werden Transnationalisierung und Transnationalität thematisch: Der Französischkurs einer deutschen Schule plant eine Frankreichfahrt, also einen Akt der Internationalisierung. Der schulische Diskurs um Internationalisierung ist anschlussfähig an Transnationalisierungsdiskurse (vgl. Hornberg, 2012). Mit Adalya gibt es zumindest eine Kursteilnehmerin, die nicht alleine die mehrheitsgesellschaftlichen, sondern auch andere Bezugshorizonte hat und damit transnationale biografische Bezüge aufweise (Siouti, 2013). In Frankreich hat es kurz zuvor schwere islamistisch motivierte Anschläge gegeben, eine Dimension der Transnationalisierung (Kron, 2007), die für Adalya die Befürchtung impliziert, die französische Mehrheitsgesellschaft könne ihr als Muslima aggressiv gegenüberreten. Hier mischen sich also mehrere Bezugshorizonte, die auf die Grenzen institutioneller Bearbeitungsmöglichkeiten transnationaler Bedingungen hinweisen, da sie in Paradoxien führen: So steht der Ermöglichung von Internationalisierung eine Unmöglichkeit der Bearbeitung diffuser Elternängste im transnationalisierten Setting entgegen, die zunächst individualisiert und dann durch Anpassung bearbeitet werden sollen. In der Gruppendiskussion unterhalten sich die Lehrer*innen auch über dieses Thema. Hierunter sind auch Frau Simon und die Französischlehrerin, Frau Bahnsen:

- B: also ich hab ja auch ein , mädchen hier die adalya die aus (räuspern) ner türkischen familie kommt die soll dieses jahr- nee nächstes jahr mit mir nach frankreich fahrn zum frankreichaustausch (SW1: mhm-mhm) die darf von ihrem vater aus nur unter der vorraussetzung mit fahrn dass sie mit einer kassenkameradin äh zusammn in eine familie kommt also allein darf sie nicht in die familie (SW1: mhm-mhm) #zum beispiel# (leiser)
- S: genau weil ja jetzt grade diese anschläge warn also es is (...) adalya is in meiner klasse und ähm sie ähm hat mich angesprochen ob sie das dann sagen darf weil sie wahrscheinlich nicht dürfte und dann hab ich eben um den- um das gespräch gebeten weil der vater sich wirklich sorgen macht weil sie muslimisch aussieht , wie sie sagt sie hat diese dunkle haare sie sieht son bisschen danach aus sie trägt zwar nich
- B: joa
- S: irgendwie n kopftuch oder so
- B: eigentlich sieht sie gar nich so aus
- S: aber sie fühlt sich eben wirklich so und hat dementsprechend
- B: ja
- S: angst davor dass sie dort als terrorist gesehn wird , und die eltern ham die angst noch viel mehr
- B: aber das is geklärt
- S: das is schön

Ohne diese Stelle hier eingehend interpretieren zu können, wird im Gespräch der Klassen- und der Französischlehrerin deutlich, dass beiden die Spezifik von Adalyas Situation bekannt ist. Die Französischlehrerin schildert, dass die Restriktion vom Vater ausgeht, während die Klassenlehrerin die Hintergründe erklärt: Angesichts der Anschläge habe der Vater Sorge, da Adalya muslimisch aussehe. Auch wenn die Klassenlehrerin eine verstehende Haltung einnimmt, erfolgt eine gemeinsame Orientierung darauf, dass Adalya, u.a. weil sie kein Kopftuch trage, nicht muslimisch aussehe. Im Ringen darum, ob die Ängste begründet sind, signalisiert die Französischlehrerin, dass ‚das‘ geklärt sei. Deutlich wird weder hier noch im Folgenden, wie die Klärung hergestellt worden ist. Die Klassenlehrerin scheint allein mit dieser Tatsache zufrieden. Hier reproduziert sich die Struktur der Fokussierung auf das Aussehen und der Befremdung über die Ängste des Vaters: „*nur unter der Voraussetzung*“ mitfahren zu dürfen, markiert eine latente Ablehnung der Position des Vaters, der um der Schülerin willen stattgegeben wird, von der aber eine Distanzierung erfolgt. Fragen der Transnationalisierung werden so über die Anpassung an nationale Ordnungsprinzipien unter handlungspragmatischen Gesichtspunkten bearbeitet (B: „*das is geklärt*“; S: „*das is schön*“).

Mit ihrer pragmatischen Bearbeitung wird schließlich auch eine Anschlussfähigkeit an den schulkulturellen Entwurf offenbar, für den hier das Schulleiterinterview mit Ingo Fromm herangezogen wird. Dieser formuliert zunächst den Wunsch, dass die Schüler*innen „*das gefühl ham dass sie respektiert werden*“. Damit fokussiert er auf Vergemeinschaftungsorientierung, die für ihn die Grundlage des Ler-

nens ist. In diesem Zusammenhang problematisiert er allerdings dreierlei: (a) die erst vor kurzem vollzogene Transformation der Schule von einer kooperativen Gesamtschule in eine (integrative) Gemeinschaftsschule. Dies bedingt, dass das Konzept der Internationalisierung, das ganz wesentlich strukturgebend für das Label Europaschule ist, in die Krise gerät. So berichtet der Schulleiter, Internationalisierung sei *„auch also gekoppelt an bestimmte, äh meist gymnasiale klassen (2)“* und führt damit unter der Hand die Bedeutsamkeit einer segregativen Struktur für gelingende Internationalisierungsprozesse ein, die jedoch angesichts des Strukturwandels in der Krise sind. (b) Fragen der Teilhabe der Schüler*innen unter Bedingungen der Sprachenvielfalt. Dabei reflektiert er die Widersprüchlichkeit, dass *„leude dann also äh, türkisch und afghanisch und drei unterschiedliche sprachen [sprechen, d.A.] , aber damit können die hier eigentlich nichts angingen, ne? ja ja , das is auch krass“*. Hiermit sind die strukturellen Grenzen der schulischen Möglichkeitsräume angesprochen, die vor allem europäischen bzw. Sprachen der nördlichen Hemisphäre den Vorrang geben. (c) die Integration neu zugewanderter Schüler*innen: So erzählt er von einem Jungen, der aufgrund seines mangelnden deutschen Sprachverständnisses *„die ganze klasse aufmischt“*, der aber Farsi spricht und den er gefragt hat *„ob er nich , äh , dolmetscher [für die neu hinzugekommenen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, d.A.] sein kann bei den’ (2) und da scheint er – sich . gut (2) (I: mhm) zurechtzufinden“*. Damit wird der Schüler jedoch aus dem Regelschulbetrieb exkludiert.

Mit Blick auf die Unterrichtsinteraktion und die Gruppendiskussion deutet sich eine Strukturhomologie an, deren zugrunde liegenden Ansätzen reflektiert werden. Dem Primat des reibungslosen Ablaufs stehen pädagogische Ambitionen der Teilhabe entgegen. Es wird jedoch insgesamt deutlich, dass Transnationalisierungsprozesse in der Krise sind und die Transnationalität der Schüler*innenschaft krisenhaft erlebt wird. Schule unter transnationalen Bedingungen ist damit in doppelter Weise erschwert: national, durch die Dominanz von Sprache und ‚deutsch sein‘ als Anforderung der Teilhabe; lokal, durch den Strukturwandel der Schule und die Aufnahme von geflüchteten Schüler*innen.

3.3 Transnationalisierung, Schulkultur und bildungspolitischer Kontext – ein Vergleich

Ging es im vorhergehenden Abschnitt vor allem um die einzelschulkulturellen Möglichkeitsräume von Transnationalisierung, soll im Folgenden einerseits eine knappe Bezugnahme auf die jeweiligen bildungspolitischen Kontextuierungen, andererseits ein Vergleich der Schulkulturen erfolgen. Vorwegzuschicken ist, dass in den USA ein nationales Bildungsgesetz vorliegt – zum Zeitpunkt der Erhebungen war dies der *No Child Left Behind Act (NCLB)*. Dennoch gibt es in den USA einen

Bildungsföderalismus, der Bundesstaaten und Schuldistrikten die Umsetzung des nationalen Gesetzes zuordnet. In Deutschland ist der Bildungsföderalismus anders gelagert. Auf Bundesebene gibt es die KMK-Richtlinien, die jedoch Empfehlungen beinhalten, die rechtliche Ordnung wird auf Landesebene hergestellt. Damit liegen zunächst zwei Varianten von Föderalismus vor, mit dem in den USA deutlich auf eine Standardisierung der schulischen Bildung gezielt wird (Goodman, Shannon, Goodman & Rapoport, 2004), während in Deutschland die Heterogenität der Bildungslandschaft weitgehend aufrechterhalten wird.

Die Orientierung an Standardisierung spiegelt sich auch im NCLB, der über-
schrieben ist mit *„An Act to close the achievement gap ... so that no child is left behind“* (Public Law 107–110, 2002). Hier wird das Ziel klar benannt: die Leistungslücke zu schließen, wie sie in standardisierten Testverfahren offenbar geworden ist. Schulische Bildung ist damit primär auf Leistung, nicht auf prinzipielle Möglichkeiten der Teilhabe (opportunities) gerichtet. Das Schließen der Leistungslücke wird einem weiteren Zweck unterstellt: Kein Kind soll zurückgelassen werden; es besteht der Anspruch einer Vollinklusion. Um dies zu verwirklichen sieht das Gesetz für eine Vielzahl von Fällen, in denen ein Zurücklassen der Fall sein könnte, die Möglichkeit vor, außerordentliche Fördermittel zu beantragen: etwa für die Förderung von Kindern, die noch nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen (ebd.). Das Gesetz trägt damit den Anforderungen der Transnationalität schulischer Bildung durch Zuwanderung auf bürokratische Weise Rechnung. Dabei geht es vorrangig um die Orientierung aller Schüler*innen auf Leistungsfähigkeit, die eine Wettbewerbsfähigkeit des Schulsystems sichern soll. Vor allem dies bedingt die Ermöglichung von Fördermaßnahmen (vgl. Hummrich & Terstegen, 2018). Vor dem Hintergrund dieser Skizze kann konstatiert werden, dass die Schule, die hier in den Blick genommen wurde, an dieses Ziel anschließt: Sie nimmt das einzelschulische *achievement gap* zum Anlass eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses. Ziel ist damit nicht die verbesserte Integration oder die erziehende Arbeit an der Gleichheit innerhalb der ethnisch diversen Schüler*innenschaft, die unter verschiedensten Bedingungen (auch jenen der transnationalen Biografien) an Schule teilnehmen, sondern die Verbesserung des schulischen Outputs, indem auch die Benachteiligten Schüler*innen deutlicher in ihrer Leistungsfähigkeit unterstützt werden (kritisch: Gillborn, 2008). Die Arbeit am *achievement gap* ermöglicht jedoch die Integration unterschiedlicher Positionen: Die Fokussierung auf Leistung spricht diejenigen an, die Privilegien erhalten wollen, die Orientierung auf Ausgleich integriert die transnationalen und diversen Bezüge. Dennoch bleiben, wie die Lehrer*innen in der Gruppendiskussion ausführen, die biografischen Bedürfnisse von transnationalen Biografieträger*innen unbearbeitet.

Für den Projektzusammenhang wurden in Deutschland KMK-Richtlinien und – weil für diese Schule maßgeblich – das schleswig-holsteinische Schulgesetz in Auszügen rekonstruiert. Hier fällt strukturell die Inpflichtnahme von Schüler*innen auf, die sich auch in den KMK-Richtlinien zeigt (vgl. Hummrich & Terstegen, 2018). Während das US-amerikanische Bildungsgesetz sich als bürokratisierte Anordnungsstruktur liest, die einzig die Schließung der Leistungslücke imaginiert, finden sich im schleswig-holsteinischen Schulgesetz zahlreiche Hinweise auf über die Wissensvermittlung hinausgehende Imaginationen des Schulischen, beispielsweise auch im *Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule* (vgl. Schulgesetz – SchulG., 2007, § 4). Damit ist auf ein interaktiv auszugestaltetes Verhältnis angepielt, das etwa durch die Förderung des einzelnen Kindes entsprechend der ‚Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen‘ erreicht werden soll. Hiermit steht der bürokratisierten Ordnung, wie wir sie strukturlogisch in den US-amerikanischen Entwürfen finden, eine individualisierte Orientierung entgegen, die sich auch in den Ausführungen zum Umgang mit unterschiedlicher Herkunft wiederfindet: „die Bildungswege sind so zu gestalten, dass jungen Menschen unabhängig von ... der nationalen Herkunft ihrer Eltern ... der Zugang zu allen Schularten eröffnet ... wird“ (ebd., § 4, Abs. 7). Individualisierte Muster der Bearbeitung von Differenz sind in der Schule ebenfalls repräsentiert. So bringt Adlaya ein individuelles Problem zur Sprache, das klassenöffentlich bearbeitet wird, bei der aber das Individuum im Zentrum steht. Auch die Auseinandersetzung der Lehrerinnen mit dem Thema Islamophobie und die Ausführungen des Schulleiters zum Thema Zuwanderung wiederholen dieses Muster.

Wie oben schon angedeutet: Die schulischen Beispiele entsprechen einander nicht völlig. Sie verweisen auf jeweils unterschiedliche Bearbeitungsmuster des Gegenstandsbezugs Transnationalität/Transnationalisierung. In den US-amerikanischen Daten ist Transnationalisierung als Internationalisierung nicht thematisch. Transnationalität als Bedingung schulischen Handelns spielt (1) auf der Ebene der Organisation von Nationalstaatlichkeit kaum eine Rolle, da Immigration als Hintergrund nationaler Vergemeinschaftung dient. Dabei ist das Muster ‚Einwandern-Bleiben‘ dominant. (2) In der Bearbeitung ethnizitätsbedingter Ungleichheit zeigt sich eine handelnde Auseinandersetzung mit Privilegienstrukturen, die vor allem auf den *Output* orientiert ist, damit aber latent Möglichkeiten der Teilhabe weniger privilegierter Gruppen eröffnet. (3) Deutlich zeigt sich die Bedeutung von Transnationalisierung in den Deutungen der Lehrer*innen. Die Struktur des Container-Raums wird damit konterkariert durch die realen Bedingungen der transnationalen Vernetzung, die in den schulkulturellen Entwurf vor allem als Interesse an der Bearbeitung herkömmlicher Privilegienstrukturen dargelegt werden. Hier zeigt sich

ein symbolischer Kampf, in dem transnationale Bezüge gegen etablierte (nationale und lokale) Privilegienstrukturen verteidigt werden.

In den deutschen Daten zeigt sich die Auseinandersetzung mit transnationalen Bedingungen im Dreiecksverhältnis von (1) Bildungsgesetzgebung und KMK-Richtlinien, (2) der in die Krise geratenen Internationalisierungsstrategie der Schule und (3) ihrer Bearbeitung von Zuwanderung. Insbesondere mit Blick auf Teilhabe von als Migrant*innen markierten Personen findet sich kaum eine reflexive Auseinandersetzung mit den Privilegienstrukturen, sondern ein handlungspragmatischer Kurzschluss als strukturgenerierendes Prinzip. Dabei wird Transnationalisierung vor allem mit Blick auf internationale Erfahrungen und (anerkennungsfähige) Sprachkompetenzen eher positiv bewertet, die Sprachen (neu) zugewanderter Schüler*innen und die Orientierungen, die sie lebensweltlich in der Schule artikulieren, werden eher abgewertet.

Die bisherigen Ausführungen veranschaulichen zwei Strukturvarianten der Bearbeitung transnationaler Bedingungen der Schule. Dabei wurde deutlich, dass (natio-kulturelle) bildungspolitische Rahmungen als imaginäre Entwürfe des global umgesetzten Projekts Schulpflicht gesehen werden können. Sie stellen ihrerseits zugleich in ihren Manifestationen (z.B. der Umsetzung der Schulpflicht) reale Handlungsbedingungen der Schule dar, in die sich auch das historische Gewordensein der Schulsysteme und der Einzelschulen einschreibt. In den bildungspolitischen Rahmungen spiegelt sich somit eine über die nationalen Bedingungen des Schulischen hinausgehende Perspektive, wenn es etwa um die Vermittlung von Leistungsfähigkeit (*achievement*) oder die Integration von transnationalen Biografien geht. Hier ist ein über-nationales ‚*commitment*‘ nachvollziehbar, das zugleich auf Grenzen einer national verfassten Schule verweist. In den einzelschulspezifischen Strukturvarianten werden bildungspolitische Rahmungen, Strukturbedingungen der Bildungssysteme und lokale Bedingungen (wie der Milieubezug, die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft usw.) aufgegriffen. Dabei wird deutlich: Beide Schulen setzen sich symbolisch mit dem Widerstreit um die Geltungsansprüche (national) etablierter Strukturen und transnationaler Bedingungen und Bezüge auseinander.

4. Zum Verhältnis von Vergleich und methodologischem Nationalismus

Mit der vergleichenden Perspektive konnten Transnationalisierung und Transnationalität – hier zunächst explorativ – beforscht werden, gerade indem auch einbezogen wurde, in welchem Verhältnis Prozesse der Transnationalisierung und Bedingungen transnationaler Lebensführung zur nationalen Verfasstheit schulischer Bildung stehen. Diese Annäherung ist damit als Auseinandersetzung mit dem Ba-

lanceverhältnis von nationaler und transnationaler Perspektivität zu verstehen. Sie in die Analyseperspektive einzubeziehen stellt sich hier als ein erster Schritt dar, die Anforderungen, wie Faist (2013) sie für Forschung im Kontext von Transnationalisierung gestellt hat, einzulösen: den einzelnen nationalen Kontext zu überwinden und Positionierungsstrategien von Institutionen kulturanalytisch vergleichend zu untersuchen. Es bilden sich – vor dem Hintergrund eines als symbolische Ordnung verstandenen Kulturbegriffs – auch je spezifische kulturelle Ordnungen des Umgangs mit Transnationalisierung heraus, die eine Ermöglichung dafür sein können, der Beschränkung auf Theoriebildung durch den Verbleib in einem nationalen Bildungssystem zu entgehen und dies zu transzendieren – häufig wird dies als Überwindung des methodologischen Nationalismus beschrieben (Wimmer & Glick Schiller, 2003; Amelina, 2012). Gerade hier ist der Kulturbegriff relevant, denn eine sich als kulturvergleichendes Vorgehen bezeichnende Methodologie liefe leicht Gefahr, essenzialistisch zu argumentieren.

Der vorliegende Beitrag hat hingegen gezeigt, dass es vielmehr darum gehen muss, die strukturenbenden Gebundenheiten sozialer Ausdrucksgestalten (Amelina, Faist, Glick Schiller & Nergiz, 2012) zu untersuchen, zu rekonstruieren, welche Positionen von Akteuren (und auch Institutionen) zwischen transnationalen, nationalen, lokalen und institutionellen sowie interaktiven Gebundenheiten beansprucht werden und wie sich dies in den symbolischen Ordnungsstrukturen ausformt. So konnten hier unterschiedliche Strukturvarianten von Schule unter transnationalen Bedingungen rekonstruiert werden, die Kultur gerade nicht als Container-Raum verstehen, sondern auch Überschneidungen und Überlagerungen herauszuarbeiten vermögen.

Anmerkungen

1. Das Projekt wird seit 2015 von der DFG gefördert und von der Autorin geleitet. Mitgearbeitet haben daran Astrid Hebenstreit, Dorothee Schwendowius und Saskia Terstegen.
2. Zu rekonstruktiven Verfahren im Kulturvergleich siehe Hummrich und Rademacher, 2012.
3. In den öffentlichen Medien wurde dieses Thema im Erhebungszeitraum breit diskutiert. Es geht um das seit 1874 eingebrachte und im Kontext demokratischer Positionierungen vergemeinschaftende *commitment* ‚nation of immigrants‘ zu sein, das 2005 auch als Mission Statement des United States Citizenship and Immigration Services (U.S.C.I.S.) ausgegeben wurde, aber von Akteuren wie dem ‚American Greatness Center‘ kritisiert wird.
4. Die Auseinandersetzung um die Nachbarschaft spielt darauf an, dass in den USA der Besuch öffentlicher Schulen durch die Distrikte reguliert ist. Alle Kinder und Jugendlichen aus einem Distrikt besuchen die gleiche Schule, die innerhalb dieses Distrikts liegt. In einer weißen Nachbarschaft zu leben, bedeutet dann, dass erwartbar ist, dass die überwiegende Zahl der Schüler*innen ebenfalls weiß ist. Dass dies nicht der Fall ist, liegt an der Schneidung des Distrikts, worüber der Vater hier seine grundlegende Irritation artikuliert.

Literatur

- Achour, S. (2018). Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 243–247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Amelina, A. (2012). *Jenseits des Homogenitätsmodells der Kultur: Zur Analyse von Transnationalität und kulturellen Interferenzen auf der Grundlage der hermeneutischen Wissenssoziologie* (SFB 882 Working Paper Series, No. 4). Bielefeld: DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2517222> [13.12.2017].
- Amelina, A. (2017). Migration und Geschlecht. Der Forschungsstand zur Analyse der Migrationsprozesse im nationalen, globalen und transnationalen Bezugsrahmen. In H. Lutz & A. Amelina (Hrsg.), *Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung* (S. 45–66). Bielefeld: transcript.
- Amelina, A., Faist, T., Glick Schiller, N. & Nergiz, D.D. (2012). Methodological predicaments of cross-border studies. In A. Amelina, D.D. Nergiz, T. Faist & N. Glick Schiller (Eds.), *Beyond methodological nationalism. Research methodologies for cross-border studies* (pp. 1–22). London: Routledge.
- Atay, A. (2018). Mediated critical intercultural communication. In A. Atay & S. Toyosaki (Eds.), *Critical intercultural communication pedagogy* (pp. 179–194). Lanham: Lexington Books.
- Baker, D.P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford: University Press.
- Beck, U. & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. *Soziale Welt*, 61, 187–216.
- Bhabha, H. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Chalaby, J.K. (2005). From internationalization to transnationalization. *Global Media and Communication*, 1 (1), 28–33.
- Dewitz, N.v., Terhart, H. & Massumi, M. (Hrsg.). (2018). *Neuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 644–656.
- Diem, S. & Hawkman, A.M. (2018). Whiteness as policy. Reconstructing racial privilege through school choice. In J.S. Brooks & G. Theoharis (Eds.), *Whiteucation. Privilege, power, and prejudice in school and society* (pp. 96–115). London: Routledge.
- Faist, T. (2000). Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In T. Faist (Hrsg.), *Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei* (S. 9–56). Bielefeld: transcript.
- Faist, T. (2013). Elemente einer transnationalen Methodologie jenseits von methodologischem Nationalismus und Essentialismus. In B. Pusch (Hrsg.), *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei* (S. 103–128). Wiesbaden: Springer VS.

- Faist, T., Fauser, M. & Reisenauer, E. (2014). *Das Transnationale der Migration. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Geier, T. (2019). *Grenze als soziales Verhältnis. Unterscheidungskwissen und Unterscheidungspraktiken in pädagogischen Kontexten der Migrationsgesellschaft*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* New York: Routledge.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Goodman, K., Shannon, P., Goodman, Y. & Rapoport, R. (2004). *Saving our schools. The case for public education saying no to 'No Child left Behind'*. Berkley, CA: RDR Books.
- Ha, K.N. (2013). ‚People of Color‘ als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik. Heinrich-Böll-Stiftung. Verfügbar unter: <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und> [30.04.2019].
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, (1) 63–80.
- Hess, S. & Karakayali, S. (2016). Fluchtlinien der Migration. Grenzen als soziale Verhältnisse. In S. Hess, B. Kasperek, S. Kron, M. Rodatz, M. Schwertl & S. Sontowski (Hrsg.), *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III* (S. 25–37). Bielefeld: transcript.
- Hornberg, S. (2012). Internationale Schulen. In H. Ullrich & S. Strunk (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (S. 117–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2019). Die Macht der Inklusion. Zur Relationalität von symbolischen Ordnungen in der Schule. In S.C. Holtmann, P. Hascher & P. Stein (Hrsg.), *Inklusionen und Exklusionen des Humanen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Hummrich, M., Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2017). Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken, N. (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 279–303). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13 (1/2), 39–53.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2018). Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 205–223). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020). *Migration. Module Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2017). Zwischen Inklusion und Interkulturalität. Zugewanderte Kinder mit Fluchterfahrungen in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 31 (303), 12–15.
- Kron, T. (2007). ‚Fuzz-Terrorism‘ – zur Strategie-Evolution des transnationalen Terrorismus. In T. Kron, & M. Reddig (Hrsg.), *Analysen des transnationalen Terrorismus. Soziologische Perspektiven* (S. 84–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach i.T: debus Pädagogik.

- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pries, L. (1998). ‚Transmigranten‘ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. Das Beispiel der Arbeitswanderungen zwischen Puebla/Mexiko und New York. *Soziale Welt*, 49 (2), 135–149.
- Pries, L. (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pries, L. (2013). *New transnational social spaces. International migration and transnational companies in the early twenty-first century*. London: Routledge.
- Public Law No. 107–110. (2002). *No Child Left Behind Act of 2001. Jan. 8, 2002*.
- Schulgesetz – SchulG. (2007). *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007*.
- Schwendowius, D. (2019). Rassistische Diskriminierung als Handlungsanlass für Schulen und pädagogisch Professionelle. Vergleichende Betrachtungen in deutschen und US-amerikanischen Schulen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4 (1/2) (angenommen)
- Siouti, I. (2013). *Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten*. Bielefeld: transcript.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education*. London: Routledge.
- Supik, L. (2014). *Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration. An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37, 576–610.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Yildiz, E. & Hill, M. (2014). *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript.