

Keßler, Catharina I.; Kotzyba, Katrin; Schippling, Anne  
**Biografieanalyse und transnationales Kapital - Theoretische und methodologische Reflexionen**

*Tertium comparationis* 24 (2018) 2, S. 228-245



Quellenangabe/ Reference:

Keßler, Catharina I.; Kotzyba, Katrin; Schippling, Anne: Biografieanalyse und transnationales Kapital - Theoretische und methodologische Reflexionen - In: *Tertium comparationis* 24 (2018) 2, S. 228-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246909 - DOI: 10.25656/01:24690

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246909>

<https://doi.org/10.25656/01:24690>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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.



## Biografieanalyse und transnationales Kapital – Theoretische und methodologische Reflexionen

*Catharina I. Keßler,<sup>1</sup> Katrin Kotzyba<sup>2</sup> & Anne Schippling<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>*Georg-August-Universität Göttingen*

<sup>2</sup>*Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

<sup>3</sup>*ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa,  
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*

### *Abstract*

Transnationalisation of social lifeworld(s) entails that traditional approaches of social science increasingly prove inadequate for representing and explaining complex societal phenomena. Against this backdrop, a transnational research programme not only focusses on the empirical differentiation of transnational phenomena, but also on the development as well as testing of innovative methods, methodologies and analytical tools. This paper aims at contributing to theory building and methodological reflexion in educational science: It discusses the concept of transnational capital for the analysis of transnational (educational) biographies. The authors systematise existing theoretical approaches and sound out the potential of a working definition using a student case study. They conclude by suggesting further points for developing a transnational research programme.

### 1. Einleitung

Vor dem Hintergrund ökonomischer, kultureller und sozialer Globalisierung ist die Transnationalisierung von Bildung und Schule ein relevantes Forschungsfeld (stellvertretend insbesondere für den deutschsprachigen Diskurs Machold, Messerschmidt & Hornberg, i.V.): Für die Makro- bzw. Mesoebene des Bildungssystems lassen sich Prozesse der Inter- und Transnationalisierung beispielsweise als Zunahme und Ausdifferenzierung von Schulmodellen, Curricula und Zertifikaten zeigen (Hornberg, 2010; Hallwirth, 2013; Adick, 2018). Einige Autor\*innen entwerfen eine globale Perspektive, indem sie von der Ausprägung einer ‚world polity‘

(u.a. Meyer, 2005) ausgehen. Sie argumentieren, dass sich weltweit vor allem über westliche Rationalisierungsmythen *top down* isomorphe Strukturen entwickeln und sich Bildungssysteme, Erziehungs- und Bildungsvorstellungen von der Welt angleichen (Meyer & Ramirez, 2000, S. 127 f.). Baker und LeTendre (2005) stellen international vergleichend fest, dass sich für Schule neben nationalen Differenzen zunehmend globale Gemeinsamkeiten zeigen lassen. Hornberg (2010, S. 63) führt in einer Mesoperspektive auf Schule im Prozess der Internationalisierung die Dimensionen transnationaler Bildung und der Ökonomisierung von Bildung ein, um neue Strukturbildungen zu berücksichtigen (Adick, 2018; Zipp-Timmer & Hornberg, i.V.).

Der Begriff der ‚Internationalität‘ kann dabei in seiner Vagheit an ein Spektrum von Bildungsprinzipien und -versprechen anknüpfen (Bellmann & Waldow, 2007). Internationalisierung wird eng verbunden mit den Bedürfnissen des globalen Wissensmarkts und/oder dem Ideal eines *world citizen* (Waldow, 2018, S. 249), womit teils gegenläufige Perspektiven von einerseits Humankapital und andererseits Humanismus korrespondieren. International gerahmte Bildung wird dabei zu einer „source of legitimacy“ (Waldow, 2018, S. 248): International profilierte Schulen werden von Kindern global mobiler Arbeitskräfte wie auch von dauerhaft an einem Ort lebenden Familien angewählt, womit Vorstellungen besserer Chancen auf dem globalen Arbeitsmarkt oder von globalem Miteinander und Völkerverständigung einhergehen (u.a. Resnik, 2016, 2018; Kotzyba, Dreier, Niemann & Helsper, 2018; Keßler & Krüger, 2018; Schippling & Abrantes, 2018; Deppe, Lüdemann & Kastner, 2018; Keßler, 2019). Außerdem geht es um die Migration von Menschen, die ihren bisherigen geografischen Lebensmittelpunkt infolge wirtschaftlicher oder politischer Härte verlassen (u.a. Behrensen & Westphal, 2009; Emmerich, Hormel & Jording, 2017), sowie um Schule bzw. schulische Akteur\*innen in der Migrationsgesellschaft (u.a. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Fluchtbedingte oder migrationsgesellschaftliche Phänomene werden gesellschaftspolitisch größtenteils nicht als ‚Internationalisierung‘ bzw. getrennt von einer positiv in Wert gesetzten ‚Internationalisierung‘ verhandelt. Sie sind eher mit Delegitimierungen und/oder Abwertungen verknüpft (u.a. Zymek, 2009; Fölker et al., 2015; Roch, Dean & Breidenstein, 2018; Dean, 2018; dazu in disziplinarkritischer Perspektive Pfaff in diesem Heft). Insgesamt sind mit diesen Inwertsetzungen bzw. Abwertungen unterschiedliche Valorisierungen von (imaginiert)er Mobilität (Maxwell, 2018, S. 348; Forsey, 2017), eine Hierarchisierung von Sprachen (u.a. Krüger, Roch & Dean, 2016, S. 694; Kuhn & Neumann, 2017) sowie spezifische Zukunftsvorstellungen und -aspirationen (u.a. Jörke, 2016; Yemini & Dvir, 2016; Piwoni, 2019) verknüpft (Keßler, 2019).

Im vorliegenden Beitrag möchten wir ein nach wie vor bestehendes Desiderat adressieren, d.h. in einer Mikroperspektive die „lebensweltliche Verankerung von Transnationalisierungsprozessen“ (Fürstenau, 2004, S. 34) in den Blick nehmen und mit der Weiterentwicklung entsprechender heuristischer Werkzeuge insgesamt zu einem transnationalen Forschungsprogramm beitragen.<sup>1</sup> Vor dem skizzierten Hintergrund von Trans- und Internationalisierungsprozessen von Schule und Bildung fokussieren wir Lebenswelten und damit auch Biografien im Kontext von Trans- und Internationalisierung und schließen dabei an vorliegende Arbeiten an, die empirische Hinweise auf transnationale (Bildungs-)Biografien geben. Fürstenau (2004) etwa stellt fest, dass viele „portugiesische Familien in Deutschland ... ihr Leben auch 40 Jahre nach Beginn der Arbeitsmigration von Portugal nach Deutschland nicht nur in einem Land, sondern transnational organisieren“ (ebd., S. 49) und in diesem Kontext „Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum“ zu fassen ist (ebd., S. 43). Verwiebe (2006) weist daraufhin, dass sich „die Lebenspraxis von Transmigranten ... zwischen verschiedenen Wohnorten“ aufspannt und zeigt unterschiedliche „europäische transnationale Migrationsbiographien“ (ebd., S. 301), wobei deutlich wird, „wie sehr sozialstrukturelle Biographiemuster in kulturelle und soziale Kapitalausstattung und damit verbunden in einen soziokulturellen Habitus eingebunden sind“ (ebd., S. 320). Analysen (bildungs-)biografischer Wege verweisen auch auf strategische Überlegungen transnational mobiler Eltern, für die unterschiedliche Vorstellungen von Mobilität oder auch ‚Herkunft‘ relevant sein können (etwa Rottmann, 2016 für sogenannte ‚return migrants‘). Steinbach und Nauck (2004, S. 30) identifizieren humankapitaltheoretisch fundiert den „Prozess der intergenerationalen Transmission von (kulturellem) Kapital“ als zentral verantwortlich „für die *Stabilität* ethnischer Ungleichheit im deutschen Schulsystem“. Sie konstatieren, „dass die Migration als solche einen Einschnitt im Lebenslauf bedeutet, der einen Verlust oder eine Entwertung von Kapitalien nach sich zieht, die im Folgenden für eine intergenerationale Transmission nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen“ (ebd., S. 28). In einem qualitativ-rekonstruktiven Ansatz arbeiten Nohl, Schittenhelm, Schmidtke und Weiß (2014) heraus, dass hochqualifizierte Migrant\*innen, während sie am Übergang in den Arbeitsmarkt legale Hürden oder soziokulturelle Arbeitsmarktanforderungen bearbeiten, kontinuierlich den Wert ihres ‚Kapitals‘ verhandeln (ebd., S. 243). Andere Studien weisen darauf hin, dass ‚being international‘ biografisch unterschiedlich habitualisiert bzw. reflexiv zu bearbeiten ist (Helsper et al., 2016; Krüger, 2016; Keßler & Schippling, 2019); insbesondere im Kontext sozioökonomisch privilegierter bildungsbiografischer Wege sind Jugendliche damit konfrontiert, ihre eigene Privilegiertheit (narrativ) zu bearbeiten und zu legitimieren (Kotzyba, 2020; Keßler, 2020).

Vor diesem Hintergrund kritisieren einige Wissenschaftler\*innen als *methodologischen Nationalismus* (u.a. Beck, 2007; Wimmer & Glick Schiller, 2002), wenn „das theoretische Nachdenken von der unhinterfragten Annahme aus[geht], dass sich Nation, Territorium, Gesellschaft und Kultur nahtlos ineinander fügen“ (Beck & Grande 2010, S.189). Vorgeschlagen werden stattdessen Perspektiven eines „methodologischen Kosmopolitismus“ (ebd., S. 190; auch Beck & Sznaider, 2006) oder eines „methodological transnationalism“ (Khagram & Levitt, 2008, S. 28.; Keßler & Szakács Behling, 2018, für die Erforschung von Bildung und Erziehung). Vor dem Hintergrund des historischen Gewordenseins von Nationalstaaten und nationalstaatlichen Bildungssystemen ist insbesondere im Bereich der (erziehungswissenschaftlichen) Forschung zu Bildung und Schule (noch) eine Orientierung am Nationalstaat als Analyse- und Bezugseinheit dominierend (Adick, 2005, S. 244 f.; Schippling, 2018a).<sup>2</sup>

In Anschluss an diese Problematisierung stehen im Fokus eines transnationalen Forschungsprogramms nicht nur die empirische Ausdifferenzierung transnationaler Phänomene, sondern eben auch die Entwicklung und Erprobung methodisch-methodologisch innovativer Forschungsstrategien und -konzepte (Khagram & Levitt, 2008; Pries, 2010). An dieser Stelle setzen wir an und möchten einen Beitrag zur Theoriebildung und methodologischen Reflexion innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung leisten: Welche theoretischen und methodologischen Analyseinstrumente sind geeignet, um transnationale (Bildungs-)Biografien zu untersuchen? Im Mittelpunkt steht das Konzept des ‚transnationalen Kapitals‘ (z.B. Kenway & Koh, 2013; Schneickert, 2014; Keßler & Schippling, 2019), dessen analytisches Potenzial wir exemplarisch anhand einer Fallstudie ausloten. Im Folgenden präsentieren wir nach einer Auseinandersetzung mit vorliegenden theoretischen Überlegungen zu transnationalem Kapital (2), die Fallstudie einer Schülerin eines exklusiven und international profilierten Gymnasiums, in welcher das Konzept des transnationalen Kapitals als heuristische Linse genutzt wird (3). Abschließend ziehen wir ein kritisches Resümee und pointieren offene Fragen (4).

## 2. Transnationales Kapital – Stand der Diskussion

Die Konzeptualisierung von transnationalem Kapital fällt bislang eher unpräzise aus. Dies zeigt sich an der Bandbreite der Bezeichnungen, die in verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden: Neben dem Begriff des ‚transnationalen Kapitals‘ (Wagner, 1998; Kenway & Koh, 2013; Weenink, 2014; Schneickert, 2014; Keßler & Schippling, 2019) steht etwa der des ‚Mobilitätskapitals‘ (Kaufmann, Bergmann & Joye, 2004; Duchêne-Lacroix & Schad, 2013; Brodersen, 2014; Forsey, 2017), des ‚transnationalen Humankapitals‘ (Gerhards & Hans, 2013; Gerhards, Hans & Carlson, 2016) oder des ‚kosmopolitischen Kapitals‘

(Bühlmann, David & Mach, 2013; Weenink, 2008; Resnik, 2018). Im Folgenden systematisieren wir die bis dato eher unabhängig voneinander stehenden Beiträge im Kontext von transnationalem Kapital, indem wir angesichts der wahrgenommenen begrifflichen Unschärfe grundlegende Dimensionen dieses Konzepts nachzeichnen. Das Potenzial dieser Dimensionen für eine Heuristik zur Analyse von (Bildungs-)Biografien eruieren wir im weiteren Verlauf.

Zentraler Referenzpunkt des Konzepts des transnationalen Kapitals ist die Kapitaltheorie von Bourdieu (1983, 1987), welche zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital unterscheidet. Alle genannten Theoriebildungen im Umkreis des transnationalen Kapitals rekurrieren in unterschiedlicher Weise auf die Bourdieusche Kapitaltheorie. Dieser Umstand erklärt sich dadurch, dass diese Theorie durch die Identifizierung verschiedener Kapitalformen den ausschließlich ökonomiebasierten Kapitalbegriff entscheidend erweitert und mit Rekurs auf andere Kapitalformen, zentral das kulturelle Kapital, die Verschleierung des ökonomischen Charakters, den grundsätzlich alle Kapitalformen besitzen, deutlich macht (z.B. Kraus, 1983; Kramer, 2011; Nohl et al., 2014). Eine gemeinsame Linie der genannten theoretischen Ansätze (z.B. Kenway & Koh, 2013; Gerhards et al., 2016; Keßler & Schippling, 2019) ist jedoch, dass sie sich vom bereits skizzierten ‚methodologischen Nationalismus‘ (Beck, 2007), in dem die Theorie Bourdieus verhaftet bleibe (Beck & Grande, 2010, S. 189), abgrenzen. So konstatieren Kenway und Koh (2013, S. 287): „He [Bourdieu] did not conceive of fields that extend beyond the nation state or capitals with exchange value around the world“. Bourdieu entwickelte seine Kapitaltheorie innerhalb des Bezugsrahmens des nationalstaatlich determinierten Bildungssystems in Frankreich. Die Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983, 1987) nimmt Prozesse der Inter- sowie Transnationalisierung nicht in den Blick, da diese in ihrem Entstehungszeitraum keine oder eine untergeordnete Rolle im Bildungssystem spielten (dazu auch Schippling, 2018b).

Eine weitere Bezugstheorie ist die Theorie des Humankapitals, wie sie von Becker (1993) konzipiert wurde. Diese betont als *rational choice* Theorie neben den Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Bildungsteilnehmer\*innen vor allem die Personenbezogenheit des Kapitals. An diese Theorie schließen Gerhards et al. (2016) mit dem Konzept des ‚transnationalen Humankapitals‘ (vgl. auch Gerhards & Hans, 2013) an und fassen diesen Aspekt als besonderen Vorzug dieser Theorie, welcher mit der Bourdieuschen Theorie nicht geleistet werden könne. Vor diesem Hintergrund definieren sie transnationales Humankapital als eigenständige Kapitalform und bezeichnen es als „jene Wissensbestände, Fertigkeiten und Qualifikationen, die eine Person in die Lage versetzen, *jenseits* des eigenen Nationalstaats in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern agieren zu können“ (Gerhards et al., 2016,

S. 10). Zudem konstatieren sie, dass diese Kapitalform „auch die Partizipation an transnationalisierten Gesellschaftsbereichen *innerhalb* des eigenen Nationalstaates, in denen entsprechende Kompetenzen gefordert werden“, unterstütze (ebd.). Gleichzeitig schließen sie an Bourdieu (1983) an, wenn sie die „*Manifestationsformen* von transnationalem Humankapital“ untergliedern in „institutionalisierte“ (z.B. Erwerb von Bildungszertifikaten), „inkorporierte“ (z.B. Beherrschung von Regelsystemen, Sprachkompetenzen, kosmopolitische Einstellungen) und „objektivierte“ (z.B. Besitz kultureller Artefakte) Formen (Gerhards et al., 2016, S. 10 f.).

Andere Ansätze verwenden den Begriff des ‚Mobilitätskapitals‘ (z.B. Kaufmann et al., 2004; Duchêne-Lacroix & Schad, 2013; Brodersen, 2014), um hervorzuheben, dass angesichts aktueller Prozesse von Globalisierung der Mobilität eine besondere Bedeutung zukommt (hierzu auch Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 12). Dabei betonen diese Ansätze im Speziellen, dass unter dieses Kapital nicht nur die physische Mobilität zu fassen sei, sondern auch „das Potenzial mobil zu sein“ (Brodersen, 2014, S. 99, eigene Übersetzung; Duchêne-Lacroix & Schad, 2013; Keßler, 2020). Sie rekurrieren ebenfalls auf die Bourdieusche Kapitaltheorie, indem sie etwa die prozessuale und kumulative Dimension dieses Kapitals hervorheben.

Schließlich gibt es Beiträge, welche transnationales bzw. kosmopolitisches Kapital als eine Form kulturellen Kapitals bzw. sozialen Kapitals fassen und versuchen, in diesem Kontext Bourdieus Kapitaltheorie weiterzuentwickeln (z.B. Weenink, 2008, 2014; Resnik, 2018). Weenink (2008, S. 1092) versteht kosmopolitisches Kapital als Form sozialen und kulturellen Kapitals und schreibt „Cosmopolitan capital is, first of all, a propensity to engage in globalizing social arenas ... Cosmopolitan capital comprises bodily a mental predisposition and competencies (*savoir faire*) which help to engage confidently in such arenas“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Zuge von Transnationalisierungsprozessen, welche die soziale Lebenswelt zunehmend determinieren – Beck (2004, S. 8) spricht davon, dass „*die Wirklichkeit selbst kosmopolitisch geworden ist*“ –, traditionelle Analyseinstrumente, wie am Beispiel der Bourdieuschen Kapitaltheorie diskutiert wird, weiterentwickelt werden müssen, um transnationale Lebenswelten adäquat zu erfassen. Wir verwenden im Folgenden den Begriff des transnationalen Kapitals im Sinne einer offenen Arbeitsdefinition und nicht als eine per se affirmative Kategorie: Uns geht es hier in erster Linie darum, das Konzept in seinem heuristischen Gewinn für die bildungsbiografische Analyse zu eruieren und damit eine weitere Diskussion und Theorieentwicklung anzuregen. Für uns liegt das Potenzial des Konzepts des transnationalen Kapitals darin, dass es das Paradigma des methodologischen Nationalismus diffundiert und hierfür unserer Ansicht nach ein neuartiges theoretisch-konzeptionelles Werkzeug sein kann. Insofern

schließen wir uns der Kritik an, dass die Bourdieuschen Arbeiten weitgehend im Paradigma des methodologischen Nationalismus verhaftet bleiben. Da wir die Bourdieusche Kritik am Humankapitalansatz, die von verschiedenen Arbeiten aufgenommen und weitergeführt wird (Krais, 1983; Kramer, 2011; Nohl et al., 2014), teilen, verorten wir unsere Arbeitsdefinition – anders als Ansätze, die dieses Kapital als neuartige und eigenständige Kapitalform neben der Bourdieuschen Theorie auffassen (z.B. Gerhards & Hans, 2013; Gerhards et al., 2016) – innerhalb der Kapitaltheorie Bourdieus. Dabei verstehen wir transnationales Kapital als durch Prozesse der Grenzüberschreitung determiniertes Kapital, das in den unterschiedlichen Manifestationsformen, wie sie in der Theorie Bourdieus konzipiert wurden, auftauchen kann. Die Besonderheit dieses Kapitals zeichnet sich dabei dadurch aus, dass es die sozialen Akteur\*innen in die Lage versetzt, sich in entsprechenden sozialen Arenen zu bewegen (Weenink, 2008, S. 1092). Im Anschluss an Bourdieu kann transnationales Kapital in den unterschiedlichen Manifestationsformen des kulturellen Kapitals (ausführlich Resnik, 2018), als transnationales soziales Kapital oder als transnationales symbolisches Kapital erscheinen, und diese Kapitalformen sind unter bestimmten Bedingungen, die häufig durch ökonomisches Kapital determiniert werden, ineinander konvertierbar.

### 3. Biografische Einlagerungen von transnationalem Kapital

#### 3.1 Methodisch-methodologische Bezüge

Das hier zugrunde liegende empirische Material stammt aus dem DFG-Projekt ‚Distinktion im Gymnasialen‘, das Passungsverhältnisse zwischen institutionellen und individuellen Schülerhabitus untersucht (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018). Es handelt sich hierbei um ein biografisch-narratives Interview, das mit einem offenen Einstiegsimpuls zur gesamten Lebensgeschichte beginnt, auf den ein extensiver immanenter Frageteil, exmanente Fragen zu Familie, Schule und außerschulischen Aktivitäten sowie ein Bilanzierungs- und Zukunftsteil folgen (vgl. ausführlicher ebd., S. 93).

Die offene Interviewform erlaubt es, eigene Relevanzsetzungen der Interviewten mit Blick auf biografische Erfahrungen sowie persönliche Haltungen zu erheben (ebd.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 92 f.). Mit ihrer auf lebensgeschichtliche Erzählungen zielenden Anlage eignen sich biografisch-narrative Interviews unseres Erachtens nach in Kombination mit einer rekonstruktiven Analysestrategie besonders dafür, die biografische Relevanz transnationaler Zusammenhänge und eigentheoretische Bezugnahmen auf in diesem Zusammenhang erworbene Kompetenzen zu erschließen. Die Offenheit der Erhebungsmethode erlaubt es, zum einen nicht von vornherein in nationalstaatlichen Containern zu denken sowie zum ande-

ren auch Transnationalität nicht affirmativ zu setzen, sondern für unterschiedliche Bezugnahmen offen zu sein.

Die Auswertungsstrategie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Loos & Schäffer, 1995; Nohl, 2017), die wir hier anwendeten, fragt nach dem Zusammenhang von praktischen Erfahrungen und Wissen (Bohnsack et al., 1995, S. 4). Nach Bohnsacks Milieukonzept ist die Habitusgenese „nicht im Kontext makrosozialer Bedingungen wie etwa differenter Kapitalfigurationen verortet, sondern in der je unterschiedlichen Erlebnisaufschichtung auf[z]udecken und im Rahmen sozialisatorischer Interaktionen in der Familie, der Schule und der Peerwelt heraus[z]uarbeiten“ (Krüger, 2016, S. 7). Wir schließen uns dieser Weiterentwicklung der Untersuchung von Habitusformationen an (auch Kramer, 2011; Helsper et al., 2018, S. 32 f., 92) und fokussieren hierbei im Speziellen auf die mikrosoziologische Fassung des Bourdieuschen Kapitalkonzepts. Im Zusammenhang mit der Analyse transnationaler (Bildungs-)Biografien ist die metatheoretische Differenzierung der Dokumentarischen Methode zwischen Dokument- und immanentem Sinn insofern gewinnbringend, als sie es erlaubt, implizite Wissensbestände und Eigentheorien der Interviewten zusammenzubringen. In Bezug auf die Analyse von transnationalem Kapital sind beide Sinnebenen relevant: zum einen das Erfahrungswissen und zum anderen argumentative Passagen. Die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen auf Basis der erzählten Praxis (ebd., S. 4) zielt hier vor allem auf die biografische Verwobenheit transnationalen Kapitals, etwa in Form einer Inkorporierung von Regeln und Routinen transnationalisierter (Sozial-)Räume und anderer impliziter Wissensbestände. Wenn die Interviewten wiederum zu ihrem „habituellen Handeln“ (Bohnsack et al., 1995, S. 11) Distanz einnehmen, finden sich vor allem in argumentativen Interviewpassagen Stellungnahmen und Perspektiven auf sich selbst und andere sowie Bildungsaspirationen.

### 3.2 Formen transnationalen Kapitals am Fallbeispiel Doreen

Im vorliegenden Abschnitt soll anhand eines analytisch verdichteten biografischen Fallbeispiels herausgearbeitet werden, welche Aspekte mit der heuristischen Linse des transnationalen Kapitals in den Blick kommen. Die Schülerin Doreen<sup>3</sup> besucht die 8. Klasse des international orientierten Vogtberg-Gymnasiums, das in der ostdeutschen Peripherie angesiedelt ist und das französischsprachige Abitur, das Abibac, anbietet. Die Vierzehnjährige lebt zum Interviewzeitpunkt mit ihrer Mutter und ihrem Großvater in einem kleinen Ort in der Peripherie einer Großstadt, wo sich auch die Schule befindet. Nach der Trennung der Eltern in Doreens Kindheit lebt der Vater in Süddeutschland und hat weiterhin regelmäßig Kontakt zu seiner Tochter (siehe ausführlicher Helsper et al., 2018, S. 320 ff.).

Die ersten drei Jahre ihrer Kindheit verbringt Doreen mit ihrer Familie in einem Land der Beneluxstaaten. Nachdem sie mit ihrer Mutter in eine Metropolregion in Deutschland zieht, bleibt der Bezug zum vorherigen Lebensmittelpunkt eng. Sie beschreibt ihr Aufwachsen aus der Retrospektive folgendermaßen:

*wir sind dann zwischendurch immer jedes Jahr hingefahren //I: ja// drei bis vier Mal und [atmet hörbar ein] kann man sagen (.) man hat (.) zur Hälfte (.) noch ein bisschen in [Name einer Region eines Benelux-Lands] gelebt*

Doreens Erzählung vom regelmäßigen Pendeln zwischen den Ländern bzw. Regionen während ihrer Kindheit verdeutlicht, dass Vorstellungen linearer Migrationsbewegungen zur Nachzeichnung ihrer biografischen und lebenspraktischen Bezüge nicht tragfähig sind. Auch wenn die Familie ihren Lebensmittelpunkt geografisch verlagert hat, finden weiterhin regelmäßige Bewegungen zum vorherigen Lebensort statt, sodass Doreen ihre Kindheit als zur Hälfte aufgeteilt und noch „ein bisschen in [einem der Beneluxländer]“ begreift. In ihrer Identitätskonstruktion sind diese ‚Rückverweise‘ und (Be-)Deutungen der eigenen Kindheit jenseits eines einzelnen nationalstaatlichen Kontexts sinnstiftend und werden für sie zur Ressource. Der geografische Wechsel des Wohnorts hat für Doreen nicht zur Veränderung der Heimatgefühle für diese Region geführt. Deutlich wird jedoch auch, dass sie zumindest in dieser Interviewpassage keinen hybriden neuen Raum entwirft, sondern in Regionen- und Nationenbezügen spricht. Insgesamt entwirft sich Doreen dabei routiniert als mobil zwischen den Orten.

Doreen hat eine starke Affinität zu Sprachen, die in ihrer Biografie verankert ist und in der Aussage über ihr Leben „zur Hälfte“ in Deutschland und einer Region der Beneluxländer deutlich wird. Sie beschreibt ihr Aufwachsen als mehrsprachig, worin die bereits angedeutete Lässigkeit hinsichtlich ihrer geografischen Mobilität noch deutlicher wird.

*ja (.) also ich bin eigentlich zweisprachig aufgewachsen //I: mh// (.) meine ersten paar Jahre (.) und wenn ich mir Videos angucke [atmet hörbar ein] hab ich dann auch ein Mischmasch aus [Sprache in einem Beneluxland] und Deutsch gesprochen (schmunzelnd)*

In Doreens Erinnerung an die Kindheit und das Aufwachsen in Deutschland und einer Region in einem anderen Land wird deutlich, dass die zwei Sprachen nicht nebeneinander oder nacheinander gelebt werden, sondern sich in einer Synthese als „Mischmasch“ zu etwas Neuem verbinden. Im Verweis auf die Videos, die diesen sprachlichen „Mischmasch“ belegen, also gleichsam zum Artefakt des Neuen werden, deutet sich aber auch eine gewisse Prozesshaftigkeit und Flüchtigkeit an: Offenbar spricht Doreen als Vierzehnjährige im Alltag keinen „Mischmasch“ mehr, sondern entwirft sich nun stärker als bilingual, als jemand, die beide Sprachen beherrscht und das in ihrer Selbstsicht positiv hervorhebt.

*ähm (.) ja (.) und ich bin auch auf noch em Bauernhof hier (.) zu Hause aufgewachsen da hatten wir nochn paar Hühner oder (.) oder nochn=mehr Katzen oder Enten oder (.) Schweine hatten wer auch ma oder Ochsen oder sonst wie (.) aber da ham wer auch wieder verkauft [atmet hörbar ein] (.)*

Engelagert in Doreens Selbstkonzept, das ein Aufwachsen in der Mehrsprachigkeit ermöglicht hat, ist ihre weitere beiläufige Erzählung von idyllischen und behüteten Kindheitsjahren auf dem Bauernhof, die ihrem Leben zwischen und mit den beiden Länderbezügen ein harmonisches Antlitz verleiht. Die Selbstverständlichkeit dieses Entwurfs für Doreen dokumentiert sich bedeutungsvoll auch darin, dass sie im Verlauf ihrer Narration nicht mehr jeweils regionale bzw. nationalstaatliche (Selbst-)Verortungen macht. Das Sprechen über ihr Aufwachsen auf dem Bauernhof lässt dies als Ursprung einer Lebensgeschichte deutlich werden, in der die Zweisprachigkeit als eine gelebte Erfahrung ihrer Kindheit aufscheint und zum Kennzeichen dieser spezifischen Biografie wird.

*ähm (.) ja (.) aber insgesamt (.) bilingual aufzuwachsen hat was //I: mh// aber hat wirklich was (.) und (.) ich liebe Sprachen deswegen bin ich auch hier (2)*

In dieser Passage resümiert Doreen in einer Abschlusskoda ihr Aufwachsen als insgesamt sehr positiv und bezieht ihre Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit noch einmal gesteigert auf ihren Besuch einer international profilierten Schule. Sie begreift hier ihren bilingualen biografischen Hintergrund als positive Besonderung und die internationale Schule als logische Fortsetzung dieser Biografie.

Mit der Aussage „*ich liebe Sprachen*“ artikuliert Doreen eine prinzipielle emotionale Nähe zu allen Sprachen. Das geht über die geografischen Bezüge ihrer Biografie und die von ihr konkret erlernten Sprachen hinaus. Ihre Bekundung der Liebe zu Sprachen im Allgemeinen verdeutlicht, wie stark das Aufwachsen in der Bilingualität als biografischer Motor für eine offen selbstbewusste Einstellung zu Sprachen gewirkt hat.

Gleichzeitig legitimiert Doreen damit die Wahl der international profilierten Schule im Modus des Selbstverständlichen, weil diese das Ausleben ihrer Sprachorientierung weiter fördert und ihr damit einen Resonanzboden bietet. Das französischsprachige Vogtberg-Gymnasium mit dem international anerkannten frankofonen Abschluss Abibac wird daher zu ihrem positiven Gegenhorizont:

*ich liebe Französisch ganz ehrlich und ähm (.) auch wenn ich das jetzt erst seit vier Jahren habe [atmet hörbar ein] (.) is das wirklich wie schon wie ne (.) zweite Sprache für mich zweite Muttersprache (.) ähm Englisch mag ich auch ich mag generell Sprachen weil ich ja in [einem Beneluxland] gelebt hab dann //I: mh// ich versteh jetzt immer noch [Sprache eines Beneluxlandes] //I: ah ja ja// und (.) wenn ich das jetzt noch wiederholen würde und jeden Tag [Sprache eines Beneluxlandes] versuche zu sprechen dann könnt ich das auch wieder [...] und (.) mir macht so was 'Spaß' (betont) (.) ich will auch Abibac machen ab nächstes Jahr*

Über ihre enge und grundsätzliche Bindung zu Sprachen insgesamt erklärt Doreen den Umstand, das französischsprachige Abitur ablegen zu wollen, obwohl sie als Quereinsteigerin im Unterschied zu ihren Mitschüler\*innen, die zuvor die angegliederte Grundschule besucht haben, Französisch erst in der fünften Klasse beginnt.

Zusammenfassend lassen sich für den Fall Doreen pointiert drei Facetten transnationalen Kapitals festhalten: *Erstens* kann für Doreen auf sprachlicher Ebene die Aneignung des Sprechens im „*Mischmasch*“ als etwas Neues, Eigenes in ihrer Kindheit als transnationales inkorporiertes kulturelles Kapital herausgearbeitet werden. Die ‚an-zwei-Orten-leben-Eigentheorie‘ zu Beginn von Doreens Ausführungen über ihr Aufwachsen in Deutschland und der Region in den Beneluxländern lässt sich nicht als ein Entweder-oder fassen und wird auf der sprachlichen Ebene im Sinne des Transnationalen in das ‚eigentlich‘ gegossen und damit für sie erlebbar. Ebenso wird eine kosmopolitische Haltung als Fähigkeit, sich selbstverständlich in den verschiedenen Arenen (international orientierte frankophon ausgerichtete Schule und Aufwachsen in Deutschland und einer anderen Region in den Beneluxländern) zu bewegen als Kompetenz deutlich, die ebenfalls als inkorporiertes transnationales kulturelles Kapital gefasst werden kann.

*Zweitens* situiert Doreen die Schulwahl des international profilierten Vogdberg-Gymnasiums und damit auch den internationalen Abschluss des Abibac vor dem Hintergrund ihrer eigenen transnationalen Erfahrung: Ihr Selbstkonzept der biografischen Einlagerung transnationalen Kapitals, das sie im Zuge ihres Aufwachsens zwischen, in und mit zwei Länder- bzw. Regionenbezügen erworben hat, stellt die Grundlage für ihre Affinität zu Sprachen dar. Dieses wird insofern zum transnationalen kulturellen Kapital als es in ihrer Biografie eingelagert ist und durch ihre Multilingualität aufscheint. Dies wird gleichzeitig als institutionalisiertes transnationales kulturelles Kapital in Form des Abibac Abschlusszertifikats deutlich.

*Drittens* dokumentiert sich im Fall Doreen mit Blick auf Mobilität die Verwobenheit mehrerer Ebenen transnationalen Kapitals. Zum einen bietet Sprache eine Voraussetzung, um sich selbstverständlich in globalen Kontexten bewegen und engagieren zu können. Damit kann Mobilität in physischen und/oder sozialen Räumen verbunden sein. Zum anderen sind auch prospektive Vorstellungen von Mobilität verknüpft, wie sie z.B. bereits in Abschlüssen wie dem Abibac aufscheinen.

Hier zeigen sich deutliche Verschränkungen von inkorporiertem und institutionalisiertem transnationalem kulturellem Kapital (Sprache respektive Abibac).

Dies eröffnet weiteres Potenzial für Analysen der verschiedenen Manifestationen von transnationalem Kapital und den Zusammenhängen, die hier anhand einer privilegierten Biografie einer Schülerin eines international orientierten Gymnasiums beispielhaft diskutiert wurden. Die Interpretation diene an dieser Stelle da-

zu, Potenziale der heuristischen Linse transnationalen Kapitals auszuloten. Für den Fall Doreen konnte herausgearbeitet werden, dass sich hier transnationales Kapital stärker auf der linguistischen Ebene sowie der Ebene kosmopolitischer Haltungen fassen lässt. Es bedarf weiterer empirischer Forschung, um diese sowie andere Formen transnationalen Kapitals auszdifferenzieren.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Fallanalyse zeigt Manifestationsformen von inkorporiertem sowie institutionalisiertem transnationalen Kapital und insgesamt eine (Bildungs-)Biografie, die sowohl durch physische als auch imaginierte Mobilität (hierzu auch Brodersen, 2014; Keßler, 2020) gekennzeichnet ist. In einer Verschränkung impliziter Wissensbestände und Eigentheorien zeigt sich, wie die Erfahrung des Aufwachsens in der Mehrsprachigkeit zur Synthese der Sprachen geführt hat. Diese macht das (Er-)Leben des Transnationalen analytisch greifbar und manifestiert sich in unterschiedlichen Kapitalformen. Insgesamt gehen diese mit einer Neigung einher, sich in globalisierenden sozialen Arenen einzubringen und zu bewegen (Weenink, 2008, S. 1092). Der Fall Doreen ist im Kontext einer positiv privilegierten Internationalität (z.B. Kotzyba et al., 2018, S. 193) anzusiedeln und ist damit eher ‚konventionell‘ im Sinne einer hegemonialen Ordnung an Internationalisierung und Sprachkompetenz orientiert: etwa durch den Erwerb von Sprachkompetenz oder Bildungsabschlüssen. Damit kann die Reproduktion eines mittelschichtorientierten Habitus einhergehen (siehe hierzu auch Resnik, 2018).

Ausgehend von der Fallrekonstruktion und diese abstrahierend, eröffnen sich folgende Forschungsperspektiven:

- (1) Doreen kann mit ihren spezifischen Ausformungen von transnationalem Kapital als eher typisch für den Kontext Westeuropas gelesen werden. Vor dem Hintergrund der globalen Nord-Süd-Achse bzw. dem Blick auf ein erweitertes Europa sollte das Konzept des transnationalen Kapitals systematisch auch für andere Analysen fruchtbar werden: Im Kontext eines transnationalen Forschungsprogramms könnten damit z.B. auch Biografien Geflüchteter sowie weitere migrationsgesellschaftliche Phänomene in den Blick genommen werden.
- (2) Daran anschließend rückt eine systematisch offene Fassung transnationalen Kapitals Ungleichheiten in den Blick, ohne dabei a priori unterschiedlich gewertete ‚Internationalisierung‘ zu setzen. Differenzen in Bezug auf verschiedene Segmente des Bildungssystems sind dann auf Ebene der Empirie zu systematisieren. Weiterhin kann gefragt werden, auf welche Weise Transnationalität Prozesse von Inklusion oder Exklusion hervorbringt und unter welchen kontextuel-

len Bedingungen und gegebenenfalls in welchen Bildungssegmenten Transnationalität zu ‚Kapital‘ werden kann.

- (3) Die theoretisch-methodologische Reflexion, die dann notwendig wird, wenn sich Analyse- und Bezugseinheiten nicht mehr in einem materialräumlichen Containerdenken fassen lassen, steht erst am Anfang. In diesem Kontext ist von Bedeutung, welche empirischen Methoden/Methodologien sich hierfür besonders eignen bzw. wie diese weiterentwickelt werden müssen.

Weitere Forschung im Kontext von Transnationalisierung und Bildung erfordert auch einen stärker geöffneten Blick, der in kritischer Abgrenzung zum Paradigma des methodologischen Nationalismus eine Neufassung der Relation von Schule und Nationalstaat ermöglicht bzw. bedingt. Dabei hat die Perspektive auf (Bildungs-)Biografien das Potenzial, lokale, regionale, nationale, inter- und transnationale, globale sowie gegebenenfalls weitere Bezüge, Erfahrungen und Eigentheorien zu analysieren. Sie kann damit eine einfache Relationierung von Schule und Nationalstaat produktiv irritieren und diese selbst als Konstruktionsprozess untersuchen. Hierbei leistet die theoretische, methodologische und empirische Fundierung des Konzepts transnationalen Kapitals einen relevanten Beitrag.

#### *Anmerkungen*

1. Der Text entstand im Rahmen des Kooperationsprojekts ‚Learning to be a Global Citizen. Theoretical Perspectives and Methodological Approaches‘ (gefördert durch den DAAD, Bonn und die FCT, Lissabon) und des daraus hervorgehenden Research Network Transnationalisation and Education (<http://www.uni-goettingen.de/de/609860.html>). Wir danken unseren Kolleginnen sowie den anonymen Gutachter\*innen für wertvolle Hinweise zu diesem Text.
2. Im Kontext der Erforschung von Erziehung und Bildung ergänzen Robertson und Dale (2008), dass Staat und Erziehung/Bildung ähnlich unhinterfragte Setzungen seien.
3. Personen und Orte sind anonymisiert.

#### *Literatur*

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8 (2), 124–138.
- Baker, D.P. & LeTendre, G.K. (2005). *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford Social Sciences.
- Beck, U. (2004). *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007). The cosmopolitan condition. Why methodological nationalism fails. *Theory, Culture and Society*, 24 (7/8), 286–290.
- Beck, U. & Grande, E. (2010). *Das kosmopolitische Europa – Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Beck, U. & Sznaider, N. (2006). A literature on cosmopolitanism. An overview. *British Journal of Sociology*, 57 (1), 153–164.
- Becker, G.S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 45–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellmann, J. & Waldow, F. (2007). Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. *Bildung und Erziehung*, 60 (4), 481–503.
- Bohnsack, R., Loos, P. & Schäffer, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological discourse and individual narratives. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 93–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Bühlmann, F., David, T. & Mach, A. (2013). Cosmopolitan capital and the internationalization of the field of business elites: Evidence from the Swiss case. *Cultural Sociology*, 7 (2), 211–229.
- Dean, I. (2018). Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie ‚nichtdeutsche Herkunftssprache‘. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 37–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Deppe, U., Lüdemann, J. & Kastner, H. (2018). Internationalisation, stratification and elite formation in the German education system. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education* (pp. 309–330). Cham: Palgrave Macmillan.
- Duchêne-Lacroix, C. & Schad, H. (2013). Mobilitätskapital, Raumkapital, Räumlichkeitskapital: Ein ‚Sieg des Ortes über die Zeit‘ mit welchem raumbezogenen Handlungsvermögen? In J. Scheiner, H.-H. Blotvogel, S. Frank, C. Holz-Rau & N. Schuster (Hrsg.), *Mobilitäten und Immobilitäten. Menschen – Ideen – Dinge – Kulturen – Kapital* (S. 61–77). Essen: Klartext-Verlag.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2017). Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule*, 109 (3) 209–222.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Forsy, M. (2017). Education in a mobile modernity. *Geographical Research*, 55 (1), 58–69.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt* (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Gerhards, J. & Hans, S. (2013). Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42 (2), 99–117.

- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (Hrsg.). (2014). *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hallwirth, U. (2013). Internationale Schulen. In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), *Privatschulen versus staatliche Schulen* (S. 183–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Dreier, L., Keßler, C.I., Kreuz, S. & Niemann, M. (2016). International orientierte höhere Schulen in Deutschland. Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (4), 705–725.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Münster: Waxmann.
- Jörke, D. (2016). Zwischen Business und Fashiondesign. Berufsbiografische Lebensentwürfe von Schülerinnen und Schülern einer Internationalen Schule. In H.-H. Krüger, C.I. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (S. 141–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaufmann, V., Bergmann, M.M. & Joye, D. (2004). Motility: Mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28 (4), 745–756.
- Kenway, J. & Koh, A. (2013). The elite school as ‘cognitive machine’ and ‘social paradise’: Developing transnational capitals for the national ‘field of power’. *Journal of Sociology*, 49 (2/3), 272–290.
- Keßler, C.I. (2019). *Bildungswege und Mobilität von Jugendlichen als transnationales Forschungsprogramm*. Unveröffentlichtes Working Paper.
- Keßler, C.I. (2020). ‚ich will dann meine Zukunft irgendwie so kreieren‘. (Narrative) Arbeit am eigenen Selbst von Schülerinnen und Schülern in transnationalen Bildungsräumen. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 187–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Keßler, C.I. & Krüger, H.-H. (2018). ‚Being international‘. Institutional claims and student perspectives at an exclusive international school. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education* (pp. 209–228). Cham: Palgrave Macmillan.
- Keßler, C.I. & Schippling, A. (2019). ‚Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden‘. Bildungsverläufe und Internationalitätseurwürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C.I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Keßler, C.I. & Szakács-Behling, S. (2018). *Researching the transnational vs. transnationalizing the research? Towards a methodological turn*. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik der DGfE, 10. September 2018 in Flensburg.
- Khagram, S. & Levitt, P. (2008). Constructing transnational studies. In L. Pries (Ed.), *Rethinking transnationalism. The meso-link of organisations* (pp. 21–39). London: Routledge.

- Kotzyba, K. (2020). Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an exklusiven Gymnasien. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 167–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Kotzyba, K., Dreier, L., Niemann, M. & Helsper, W. (2018). Processes of internationalization in Germany's secondary education system. A case study on internationality in the Gymnasium. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education* (pp. 191–208). Cham: Palgrave Macmillan.
- Krais, B. (1983). Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderbd. 2.* (S. 199–220). Göttingen: Schwartz.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H. (2016). Exklusive Bildungskarrieren und die Relevanz von Peerkulturen. Einleitung. In H.-H. Krüger, C.I. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J.O., Roch, A. & Dean, I. (2016). Mehrsprachigkeit als Argument? Die Verhandlung von Sprachbezügen im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl in Berlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (4), 689–704.
- Kuhn, M. & Neumann, S. (2017). Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 275–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, C., Messerschmidt, A. & Hornberg, S. (Hrsg.) (i. V.). *Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maxwell, C. (2018). Changing spaces. The reshaping of (elite) education through internationalisation. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education* (pp. 347–367). Cham: Palgrave Macmillan.
- Meyer, J.W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriever (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiß, A. (2014). *Work in transition. Cultural capital and highly skilled migrants' passages into the labour market*. Toronto: University of Toronto Press.
- Piwoni, E. (2019). Giving back to the world, the nation and the family. Cosmopolitan meaning-making and notions of solidarity among young elite students. *YOUNG*. doi.org/10.1177/1103308818817633
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: A global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (2), 298–325.
- Resnik, J. (2018). Shaping international capital through international education: The case of the French-Israeli school in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6), 772–788.
- Robertson, S.L. & Dale, R. (2008). Researching education in a globalising era: Beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 19–32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Roch, A., Dean, I. & Breidenstein, G. (2018). Between ‘enrichment’ and ‘endangerment’. ‘Cultural diversity’ and the politics of belonging in the Berlin school choice discourse. *Ethnography and Education*, 13 (2), 137–153.
- Rottmann, S. (2016). Educational strategies of Turkish migrants from Germany. The quest for cultural capital in Turkey. In A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan-Semerçi (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 109–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Schippling, A. (2018a). Researching international schools. Challenges for comparative educational research. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 193–204.
- Schippling, A. (2018b). Institutional ‘habitus’ of French elite colleges in the context of internationalisation: An in-depth look at the ‘Écoles normales supérieures’. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalization. From the early years into higher education* (pp. 276–296). Cham: Palgrave Macmillan.
- Schippling, A. & Abrantes, P. (2018). Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na grande Lisboa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 7–27.
- Schneickert, C. (2014). Transnationale Eliten aus dem ‚globalen Süden‘. Wirtschaftliche und politische Eliten in Brasilien und Indien. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 213–236). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 20–32.
- Verwiebe, R. (2006). Transnationale Migration innerhalb Europas. In F. Kreutzer & S. Roth (Hrsg.), *Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität* (S. 301–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*. Paris: Press Universitaire de France.
- Waldow, F. (2018). Commentary to part III. Why is ‘being international’ so attractive? ‘Being international’ as a source of legitimacy and distinction. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education* (pp. 247–253). Cham: Palgrave Macmillan.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42 (6), 1089–1106.
- Weenink, D. (2014). Pupils’ plans to study abroad: Social reproduction of transnational capital? In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 111–126). Wiesbaden: Springer VS.

- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2 (4), 301–334.
- Yemini, M. & Dvir, Y. (2016). International Baccalaureate as a litmus test revealing conflicting values and power relations in the Israeli education system. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 37, 310–323.
- Zipp-Timmer, M. & Hornberg, S. (i.V.). Internationale Bildung in der Schule – erste Befunde zur Umsetzung des International Baccalaureate an einem Gymnasium. In C.I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Differenzierungen. Schulprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit*. Münster: Waxmann.
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 175–193.