

Grounded Theories in der Flucht- und Migrationsforschung

Methodologische Überlegungen zu machtkritischen Analysen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive

Fenna tom Dieck und Lisa Rosen

»Social justice inquiry may lead to sensitizing concepts such as ideology, power, privilege, equity, and oppression, and to remaining alert to variation and difference.« (Charmaz 2014: 117)

In diesem Beitrag wenden wir uns der Grounded Theory als Forschungsstil zu. Im Zentrum stehen methodologische Überlegungen zu ihrem Potenzial für machtkritische Analysen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Flucht* Migrationsforschung. Unsere Ausführungen tragen exemplarischen Charakter und sind gewiss nicht abschließend oder gar umfassend. Wir verstehen sie als komplementär zu den weiteren Beiträgen des Sammelbands, in denen theoretische Perspektiven und empirische Studien vorgestellt werden, während wir uns im Folgenden auf die Erkenntnisproduktion selbst – genauer den Kodierprozess – unter dem Gesichtspunkt machtkritischer Analyse konzentrieren. Obwohl dies als Gütekriterium empirischer Studien mit der Grounded Theory gilt und dabei unter anderem die »Inventarisierung, Explikation und Bilanzierung der eigenen vorgängigen Begriffsschemata, Theorien und Normvorstellungen (Präkonzepte) bei der Annäherung an und der Auseinandersetzung mit [...] Problemstellung[en]« (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 90) umfasst, kann es in der Praxis häufig nicht in vollem Umfang realisiert werden. In unseren folgenden exemplarischen Analysen zeigt sich dies allein schon daran, dass eine solche Reflexion viel Raum einnimmt und damit die Zeichenzahl für die Ergebnisdarstellung begrenzt. Dabei nehmen wir mit der Fokussierung auf den Analyseprozess im engeren Sinne bereits eine Beschränkung vor, da eine machtkritische Betrachtung der Rahmenbedingungen und der epistemischen Position ebenso relevant wäre, etwa Fragen danach, was, wie, wo, von wem, mit welcher

Förderung und mit welchen Zielen geforscht wird, welches Wissen dabei entsteht und wie dieses kommuniziert und publiziert wird.

Die Grundlage der folgenden Analyse bilden ein Protokollauszug und Memos aus dem Feldaufenthalt im Unterricht der fünften Klasse einer italienischen Grundschule im Jahr 2018 im Rahmen des international vergleichenden Dissertationsprojekts von Fenna tom Dieck. Wir haben eine Sequenz ausgewählt, in der die Ethnografin explizit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen wird. In einem Memo hat sie ihre teilnehmende Beobachtung als Verstrickung in schulische Machtstrukturen und das Migrationsregime dokumentiert und fragt danach, ob ihre Anwesenheit im Feld der maßgebliche Auslöser für die beobachteten Praktiken darstellt. Wir werden unsere methodologischen Überlegungen nach einer Darstellung von erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Grounded Theory (Abschnitt 2) auf zwei Aspekte konzentrieren, die für eine machtkritische Analyse schulischer Praktiken in der Flucht*Migrationsgesellschaft unserer Ansicht nach zentral sind: Zum einen eine machtkritisch informierte und mehrfache Kodierung – in unserem Fall entlang schulischer und migrationsgesellschaftlicher Ordnungen – sowie die Explikation der verwendeten Präkonzepte (Abschnitt 3) und zum anderen die forschungsbegleitende Reflexion der eigenen Involviertheit in schulische Ordnungen Memos (Abschnitt 4). Abschließend (Abschnitt 5) bilanzieren wir unsere methodologischen Überlegungen und die Reflexion unseres Analyseprozesses mit Blick auf das erkenntnistheoretische Ziel der Grounded Theory, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten und nach Annahmen zu suchen, auf deren Grundlage die Forschungsteilnehmenden Handeln und Sinn konstruieren (vgl. Charmaz 2011: 185).

Erkenntnistheoretische Grundannahmen

»There is a difference between an open mind and an empty head.«
(Dey 1999: 251)

Seit ihrer Entstehung wurden zahlreiche Ausprägungen der Grounded Theory im Kontext von Weiterentwicklungen und Revisionen ausdifferenziert (vgl. Charmaz 2011: 182), was zu stetigen Prozessen der Reflexion und Anpassungen dieser Forschungsstrategie beigetragen hat (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 191). Charmaz definiert die Grounded Theory deshalb nicht als einheitliche Methodologie, sondern vielmehr als einen Knotenpunkt methodologischer Diskussionen im Feld qualitativer Sozialforschung (vgl. Charmaz 2011: 182). Als erziehungswissenschaftliche Migrationsforscherinnen fokussieren wir in eigenen empirischen Studien auf zwei Ausprägungen der Grounded Theory, die uns im Rahmen machtkritischer

Analysen als besonders anschlussfähig erscheinen. Das ist zum einen Charmaz' konstruktivistische Weiterentwicklung der Grounded-Theory (vgl. Charmaz 2014) und zum anderen die reflexive Grounded Theory (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019).¹

Ein Potenzial der Grounded Theory für machtkritische Analysen sehen wir bereits in ihrem Grundanliegen, Theorie aus der Empirie heraus zu entwickeln. Denn in der Theoriegenese dicht am Datenmaterial liegt die Chance, sich der Wirkmächtigkeit wissenschafts- und integrationspolitischer Diskurse und Forderungen im Themenfeld Flucht*Migration zu entziehen bzw. sich durch diese nicht beschränken zu lassen. Zu nennen sind hier insbesondere solche verkürzenden Fokussierungen, die im unkritischen Anschluss an gesellschaftliche Machtverhältnisse entwickelt werden, wie etwa die Diskursfigur des »integrationsfähigen Flüchtlings« (Bach et al. 2021: 13) oder der methodologische Nationalismus (vgl. grundlegend Wimmer/Glick Schiller 2003 sowie mit Fokus auf [reflexive] Migrationsforschung Dieterich/Nieswand 2020: 146). Die Grounded Theory ermöglicht demgegenüber in besonderer Weise eine Offenheit für neue Phänomene, sodass Forschung nicht bei der Kritik herrschender Verhältnisse verharren muss: Mit der Genese von Theorie aus empirischem Material können bisher weniger prominente Blickrichtungen wie etwa postmigrantische Perspektiven aus dem »Windschatten der gesellschaftspolitischen Konstruktion und der wissenschaftlichen Dekonstruktion geordneter Machtverhältnisse« (Römhild 2018: 64) fokussiert und ausdifferenziert werden. Von diesem Potenzial kann allerdings nur dann Gebrauch gemacht werden, wenn der Einfluss eigener Verstrickungen und Involviertheiten, gegebenenfalls auch eigener politischer Orientierungen und Wertvorstellungen, im Analyseprozess in den Blick genommen wird. Dieser Einfluss wird in der konstruktivistischen und der reflexiven Grounded-Theory-Methodologie nicht bestritten, sondern bildet ein zentrales Charakteristikum. Insbesondere in der konstruktivistischen Grounded Theory wird sämtliches Wissen als sozial konstruiert begriffen, sowohl das der Forschungsteilnehmenden als auch das der Forschenden (vgl. Charmaz 2011: 188). In beiden hier fokussierten Ausprägungen werden unterschiedliche Standorte und -punkte aller Forschungsbeteiligten anerkannt (vgl. ebd.: 184; Breuer/Muckel/Dieris 2019: 5). Breuer, Muckel und Dieris (2019: 131) unterscheiden mit Blick auf die Forschenden zwischen personalen Einflussfaktoren wie etwa der Biografie und der individuellen Persönlichkeit und dem Einfluss des institutionellen, wissenschaftlich-disziplinären Settings wie etwa der Fachrichtung oder dem Einfluss von Forschungsgruppen. Da von multiplen Wirklichkeiten ausgegangen wird (vgl. Charmaz 2011: 192),

1 Auch für andere aktuelle Studien der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, in denen die Themen Neuzuwanderung und Schule fokussiert werden, haben sich diese methodologischen Bezüge als anschlussfähig erwiesen; zu nennen sind hier beispielsweise die Grounded Theories von Plöger (2023), Subasi Singh (2020) und Warkentin/Khakpour/Reinhardt in diesem Band.

werden Daten nicht als Entdeckungen objektiver Realität verstanden, sondern als Konstruktionen der Forschenden betrachtet (vgl. ebd.: 186). Zentral erscheint uns mit Blick auf machtkritische Analysen, dass Charmaz nicht dem radikalen Subjektivismus folgt, sondern auf eine Rekonstruktion der Interdependenzen von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Überzeugungen und Handlungen abzielt (vgl. ebd.: 188). Dies wird erkenntnistheoretisch berücksichtigt, indem Analysen als stets kontingent betrachtet werden. Daher ist die theoriegenerierende Verallgemeinerung als »unvollständig, bedingt und als situiert in Raum und Zeit, in Positionen, Handlungen und Interaktionen« zu verstehen (ebd.: 193). Die damit verbundene Absage an eine objektivistische Forschungshaltung hat unter anderem zur Konsequenz, von Beziehungen zwischen Forschungsbeteiligten auszugehen und diese nicht als Störfaktor zu betrachten. Charmaz sieht darin einen zentralen Unterschied zwischen objektivistischen und konstruktivistischen Grounded Theories: Bei ersteren verweist sie im Anschluss an Clarke auf »Implikationen einer zugrunde liegenden kolonialistischen und imperialistischen Mentalität« (ebd.: 194) durch den Anspruch einer bewusst distanzierten Haltung zu Forschungsteilnehmenden und Forschungsfeld (vgl. ebd.: 196), während in der konstruktivistischen Grounded Theory vielmehr eine Reflexion der eigenen Position als Forschende im Feld und der Beziehungen zu Forschungsteilnehmenden gefordert wird, diese jedoch nicht auf bewusste Distanzhaltung abzielen muss.

Instrumente, um diese Reflexionsleistung im gesamten Forschungsprozess einzuholen, sind zum einen Memos, die Raum bieten für die Schilderung und Reflexion von Resonanzen und emotional-affektiven Reaktionen der Forschenden (vgl. Breuer/Mey/Mruck 2011: 431). Memos können daher ähnlich wie ein Forschungstagebuch genutzt werden, um eigene Resonanzen für einen späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses zu dokumentieren; so wird unter anderem rekonstruierbar, wie sich das Forschungsinteresse entwickelt hat und wodurch dieses möglicherweise während des Prozesses beeinflusst wurde. Memos sind auch ein Ort für die Reflexion unterschiedlicher Standorte und -punkte. Dies greifen wir exemplarisch weiter unten auf. Des Weiteren ist die Explikation von Präkonzepten ein zentrales Reflexionsmoment im Forschungsprozess mit der Grounded Theory. Wenngleich von Momenten (Plural) im zirkulär angelegten Gesamtprozess auszugehen ist, fokussieren wir zunächst auf das machtkritisch informierte Kodieren und den Stellenwert von Präkonzepten in der Analyse schulischer Praktiken in der Flucht* Migrationsgesellschaft.

Machtkritisch informiert kodieren? Methodologische Überlegungen zum Stellenwert von Präkonzepten anhand einer exemplarischen Analyse

»The notion of entering inquiry with no preconceptions is itself a preconception.«
(Charmaz 2014: 160)

Im folgenden Beobachtungsprotokoll des Erdkundeunterrichts einer fünften Grundschulklasse fragt eine Lehrkraft zuvor erarbeitete Inhalte klassenöffentlich in Form einer mündlichen Überprüfung einzelner Schüler*innen ab. Dies wurde im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen in weiteren italienischen Schulen häufiger beobachtet und kann daher als übliche Praxis bezeichnet werden. In dieser Unterrichtsstunde werden allerdings ausschließlich die zwei kürzlich nach Italien migrierten Schüler² der Klasse befragt, während die übrigen Schüler*innen aufgefordert werden, Bilder auszumalen. Hieran schließt der folgende Auszug an:

»Karim, kommst du hier nach vorne zur Abfrage?«, fragt ihn Frau Nespola. »Maestra, kann ich wiederhole ein bisschen?«³, bittet Karim. »Okay, du kannst wiederhole ein bisschen«, antwortet Frau Nespola seufzend und wirft mir mit hochgezogener Augenbraue einen wissenden Blick zu. Sie fragt mich in leiserem Ton, wie ich meinen Kaffee trinken möchte und gibt über einen Anruf per Smartphone die Bestellung in der angrenzenden Bar auf. Als das Telefonat beendet ist, sagt sie zu Karim: »Karim, beeil dich bitte ein bisschen, die Maestra Fenna will das ja auch hören, was du sagst [...]!« (Teilnehmende Beobachtung am 26.03.2018, Grundschule Zentrum, Italien)

Der zehnjährige Karim, der mit seiner Familie aus Algerien migriert ist und die Klasse zum Beobachtungszeitpunkt seit acht Monaten besucht, reagiert auf die Aufforderung, für die mündliche Abfrage nach vorne zur Lehrkraft zu kommen, mit der Bitte, sich zuvor den Prüfungsgegenstand vergegenwärtigen zu dürfen. Indem er Vorbereitungsbedarf einräumt, zeigt sich Karim zwar als (noch) nicht auf Abruf leistungsbereit, unterwirft sich aber grundsätzlich (im Butler'schen Sinne) der schulischen Leistungsnorm und erkennt die Bedeutung der Abfrage sowie die »pädagogische Autorität« (Niggemann 2022) der Lehrkraft an. Kodiert wurde dies

-
- 2 Die männliche Form wird hier aufgrund der Selbstbezeichnung der beiden Kinder als Jungen gewählt. Analog wurde mit der Bezeichnung der Lehrkraft als Frau verfahren.
 - 3 An dieser Stelle wurde im Bewusstsein um die komplexen Anforderungen an Übersetzungen im Kontext qualitativer Forschung (vgl. Tarozzi 2013 für die Grounded Theory) der Versuch unternommen, Karims grammatikalisch »normabweichende« Frage im Italienischen in der deutschen Übersetzung abzubilden, um die anschließende Bezugnahme der Lehrkraft durch wortgleiche Wiederholung als Gegenstand der Analyse nachvollziehbarer zu machen.

als *Bitte um Aufschub*.⁴ Damit nehmen wir eine erste machtkritische Analyseperspektive ein, die nicht ausschließlich auf Ordnungen des Migrations- und Asylregimes fokussiert (vgl. Pott/Rass/Wolff 2018), sondern in erster Linie auf die hierarchisch strukturierten Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Diese sind unter anderem davon gekennzeichnet, dass Lehrkräfte im Unterricht meist die Interaktionssequenzen initiieren und beenden, die Gesprächsinhalte bestimmen, das Rederecht erteilen, meist halboffene Fragen stellen, das Recht besitzen, die Beiträge der Schüler*innen zu bewerten, zu korrigieren oder gar abzulehnen (während den Schüler*innen dies vorenthalten ist), den höchsten Anteil an Redebeiträgen tragen usw. (vgl. Lochtmann 2003: 6). Diese Merkmale hierarchischer Interaktionen im Schul- und Unterrichtsalltag überlappen sich mit den Versuchungen, von denen privilegiert Positionierte der Dominanzkultur (Rommelspacher 1998) Gebrauch machen (können) und die typisch sind für Muster der Alltagskommunikation in der Migrationsgesellschaft. Mit diesen werden Machtasymmetrien interaktiv (re-)produziert; zu nennen sind hier etwa Paternalismus, Bescheidwissen, Deutungshoheit, Themensetzung, Zuweisung der Rollen, Gesprächsorganisation sowie Bestimmung über Nähe und Distanz (vgl. Auernheimer 2013). Wir explizieren unsere »theoretische Sensitivität« (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 146) an dieser Stelle, da es uns für eine machtkritische Kodierung gemäß der Grounded Theory zentral erscheint, die Intersektion verschiedener Achsen der Ungleichheit in den Blick zu nehmen (Klinger/Knapp/Sauer 2007) und werden die methodologische Kontroverse um wissenschaftliche Präkonzepte unten aufgreifen. In dieser ersten Sequenz des Protokolls laufen in der Adressierung von Karim sowohl als Schüler als auch als Migrationsanderer (vgl. Mecheril 2004: 36) Positionierungen innerhalb verschiedener Differenzlinien zusammen, darunter die schulische Generationendifferenz bzw. die formal hierarchisch strukturierte Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und die asymmetrische (Alltags-)Kommunikation in der Migrationsgesellschaft. Wir haben uns, auch im Vorwissen um die dann folgende Sequenz, dafür entschieden, mit dem Kode *Bitte um Aufschub* das doing pupil (Kampshoff 2000) zu fokussieren, um herauszuarbeiten, dass Karim die Amtsautorität der Lehrkraft bestätigt und sich hinsichtlich der schulischen Interaktionsordnung regelkonform verhält. Gleichzeitig enthält Karims *Bitte um Aufschub* an die Lehrerin eine grammatikalisch von der Normsprache abweichende Konjugation, die aber ihre kommunikative Funktion erfüllt und daher die schulische Interaktionsordnung nicht infrage stellt. Auch für die Lehrkraft ist die Äußerung von Karim offenbar verständlich, da sie sein Anliegen gestattet, dabei allerdings exakt die Formulierung von Karim wiederholt. Der Kode *Gestattung* ist daher ergänzt worden um einen weiteren, der

4 Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Vorgehens gemäß der Grounded Theory werden alle Codes, die direkt in die verschriftlichte Analyse eingeflossen sind, durch Kursivsetzung hervorgehoben.

den machtkritischen Fokus auf migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen legt: Karim wird durch den *Foreigner Talk*⁵ der Lehrkraft nicht als lernendes und lernfähiges Subjekt hinsichtlich des (weiteren) Erwerbs der italienischen Sprache adressiert, das von einem korrektiven Feedback hätte profitieren können. Während der *Foreigner Talk* von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft in der Literatur auch als ein Resultat sprachlicher Konvergenz diskutiert wird, gewissermaßen als wohlmeinende Hilfestellung, mit der Mehrheitsangehörige zum besseren Verständnis in dieses sprachliche Register wechseln, »wenn sie in Gesprächssituationen mit tatsächlichen oder vermeintlichen Nicht-Einheimischen denken, dass deren Sprachkompetenzen gering sind« (Cindark 2012: 5), wird mit dem expliziten Bezug des Kodes zu Hinnenkamp (1989) die linguizistische Diskriminierung durch die Lehrkraft fokussiert. Die beiden Kodes *Gestattung* und *Foreigner Talk* sind erst später im Analyseprozess als Focused Code zusammengeführt (siehe unten) und bis dahin als getrennte Kodes mit Bezügen auf verschiedene hierarchische Differenzordnungen beibehalten worden. Diese zugegebenermaßen künstliche und theoretisch auch unterkomplexe Trennung erachten wir in der Anfangsphase des Kodierprozesses für machtkritische Rekonstruktionen des Schulalltags als produktiv, um im Dickicht des Geflechts von hierarchiestärkenden und -schwächenden Interaktionen das Zusammenspiel von machtsstrukturierten und -strukturierenden Ordnungen zu erhellen. Auch damit rekurren wir – nun in methodologischer Hinsicht – auf ein Präkonzept, nämlich auf ein migrationspädagogisches Verständnis von Schule als »Raum, der nicht außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse gedacht und verstanden werden kann, [...] der von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen konstitutiv vermittelt ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt, aber auch kontinuierlich verschiebt« (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 24). Mit dieser theoretischen Rahmung sowie der Bezugnahme auf das Phänomen des *Foreigner Talk* und auf hierarchische Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen laufen wir in der ersten Phase des Kodierprozesses Gefahr, die theoretischen Bezüge der Empirie überzustülpen, die beobachteten Interaktionen subsumtionslogisch als Beleg für bereits bestehende theoretische Konzepte zu verwenden und die Chance, einen gegenstandsangemessenen Kode zu entwickeln, zu verspielen. Andererseits erscheint es uns für eine machtkritische Analyse zentral, informiert und belesen über die Herstellung, Wirkweisen, Erscheinungsformen und theoretischen Modellierungen von Macht und Ungleichheit – in unserem Fall im Kontext der Schule – den Daten zu begegnen, die Präkonzepte allerdings zu explizieren und sich dabei nicht zu verfangen, so dass diese sich »als Bremsklotz« erweisen, sondern dennoch

5 Dieser zweite Kode wurde im Initial Coding in direkter Bezugnahme auf Ferguson (1969), beziehungsweise die machtkritisch informiertere Diskussion des Phänomens bei Hinnenkamp (1989), vergeben.

die »Möglichkeiten der freien, flexiblen, kreativ-spielerischen Nutzung der rezipierten Konzeptualisierungen zu wahren« (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 146). Denn gleichzeitig gilt, dass die bestehenden Präkonzepte nur in Codes und die spätere Analyse einfließen sollten, wenn sie theoretisch sensibilisierend zum Verstehen der Daten beitragen (vgl. Charmaz 2014: 159).⁶

Memos als Orte der Reflexion für Involviertheiten und Resonanzen in der (konstruktivistischen und reflexiven) Grounded Theory

»Preconceptions that emanate from such standpoints as class, race, gender, age, embodiment, culture, and historical era may permeate an analysis without the researcher's awareness.« (Charmaz 2014: 157)

Im Folgenden beenden wir nun unsere methodologischen Überlegungen mit Blick auf Präkonzepte in der machtkritischen Analyse schulischer Praktiken und fokussieren darauf, wie die eigene Involviertheit als Forschende in die Logiken des Forschungsfeldes in Memos reflektiert werden kann. Dazu fahren wir mit der Analyse des obigen Protokollauszugs fort und wenden uns anschließend einem weiteren Protokollauszug zu.

Die Lehrkraft begleitet ihre differenzmarkierende Äußerung mit einem Seufzer und wendet sich dann der Ethnografin zu, der sie damit ihre hochgezogene Augenbraue und ihren Blick zu erkennen gibt, der in der dichten Beschreibung als »wissend« charakterisiert wird. Diese nonverbalen Äußerungen erscheinen wie an die Ethnografin gerichtete *Kommentare* zu den zuvor vollzogenen verbalen Praktiken, die wir als *Bitte um Aufschub*, *Gestattung* und *Foreigner Talk* kodiert haben, mit denen sie der Forscherin Hinweise auf ihre Einschätzung von Karims (sprachlichem) Leistungsvermögen gibt.

Unmittelbar danach wendet sich Frau Nespola in reduzierter Lautstärke an sie und beendet damit vorerst ihre klassenöffentliche Interaktion mit Karim. Mit ihrer Frage nach den Kaffeevorlieben und der anschließenden Bestellung verortet sie die Ethnografin in der Nähe ihrer eigenen Position als Lehrkraft, der das Bestellen von Kaffee während der Unterrichtszeit üblicherweise vorbehalten ist, und grenzt

6 Eine linguistische Analyse könnte hier – um die Relevanz von Präkonzepten noch weiter auszuführen – ebenfalls erhellend sein, um Karims sprachliche Kompetenzen stärker zu beleuchten, nämlich seine – wäre keine Verbkonstruktion mit »kann« vorangegangen – standardsprachlich korrekte Konjugation von wiederholen (»ich wiederhole«). Mit anderen Worten könnte eine linguistische Analyse den Fokus auf den Erwerbsprozess des Italienischen als weitere Sprache richten und die von der Lehrerin durch ihre Abwertung als Fehler stigmatisierte Äußerung eher als Ausdruck der Lebendigkeit des Spracherwerbsprozesses von Karim unterstreichen.

sie damit von den Schüler*innen ab. Diese Positionierung wird durch die anschließende Bezeichnung der Ethnografin als »maestra« (Lehrerin) noch verstärkt. Damit stellt die Lehrerin ein *komplizenhaftes Verhältnis* zwischen sich und der Forscherin her, wodurch diese in der schulischen Hierarchie auf einer Ebene mit der Lehrerin angeordnet wird. Darüber hinaus greift Frau Nespola die Anwesenheit der Ethnografin und das ihr zugeschriebene Interesse an Karims schulischen Leistungen als Argument dafür auf, dass er sich mit dem Wiederholen beeilen solle. In einem Memo hielt die Ethnografin ihre Wahrnehmung der Resonanzen der Lehrkraft auf ihre Anwesenheit im Feld fest und fragte sich, ob das von der Lehrkraft antizipierte Interesse am Leistungsvermögen der neuzugewanderten Schüler*innen den »Reizwert« bildete (Breuer/Mey/Mruck 2011: 433), der die Lehrerin dazu veranlasste, die Schüler*innen mündlich zu prüfen. Weiter setzte sie sich dort mit der Frage auseinander, inwieweit die Positionierung als Komplizin der Lehrkraft die weiteren Beobachtungen beeinflusste und von ihr beispielsweise durch das regelmäßige Kaffeetrinken mit den Lehrkräften bekräftigt wurde.

In der nun folgenden Prüfungssituation, wir fassen das weiterführende Protokoll zusammen, gelingt es Karim nicht, Frau Nespolas Fragen zu ihrer Zufriedenheit zu beantworten. Nachdem sie zunächst dazu übergeht, Karim den Text, der den Prüfungsinhalt darstellt, laut vorlesen zu lassen und dabei mehrfach seine Aussprache zu korrigieren, beendet die Lehrkraft die Überprüfung schließlich mit der an Karim gerichteten Aussage, dass er zu Hause nicht lernen würde und deshalb keinen Fortschritt erzielen könne. Sie kündigt an, ihn ein paar Wochen später noch einmal abfragen zu wollen und ruft anschließend Flaviu, den zweiten neuzugewanderten Schüler der Klasse auf. Nach kurzer Zeit bricht sie auch dessen mündliche Leistungsüberprüfung mit der Behauptung ab, er habe nicht gelernt. Direkt im Anschluss richtet sie sich klassenöffentlich an die Ethnografin und sagt:

»Nach allem, was ich verstanden habe, interessierst du dich für die Integration von diesen Kindern.« Frau Nespola zeigt dabei mit dem Zeigefinger auf Karim, der an seinem Platz sitzt, und Flaviu, der direkt vor ihr sitzt, und fährt fort: »Ich muss sagen, ich habe damit jahrelange Erfahrungen. Ich habe viele, viele Kinder, die keine Italiener sind, kennengelernt. Und sie sind alle verschieden. Die Nationalität spielt meiner Meinung nach überhaupt keine Rolle. Das wichtige ist, welche Bedeutung sie der Schule beimessen [...]«. (Teilnehmende Beobachtung am 26.03.2018, Grundschule Zentrum, Italien)

Die Lehrkraft beginnt ihre Ansprache an die Forschende mit einem Verweis auf ihr Verständnis von deren Forschungsfokus. Dieser wird von ihr durch den Fingerzeig auf Karim und Flaviu *personalisiert*. Sie werden als Mitglieder einer als spezifisch gerahmten Gruppe positioniert, deren Integration die Forschende interessiere. Direkt im Anschluss nimmt die Lehrkraft eine *Selbstpositionierung als Expertin* für dieses

Thema vor. Ihre Expert*innenrolle legitimiert sie unter Verweis auf den zeitlichen Umfang ihrer Erfahrungen und die große Anzahl (»viele, viele«) an Kindern, die sie in diesem Zusammenhang kennengelernt habe. Zur Bezeichnung der Gruppe, die sie als Forschungsgegenstand der Ethnografin imaginiert, zieht sie hier die Differenzdimension Staatsangehörigkeit heran, spezifischer den Nichtbesitz der italienischen Staatsbürgerschaft als geteiltes Merkmal. »Die keine Italiener sind« kann als Synonym für die diffus als Migrationsandere imaginierte Gruppe interpretiert werden. Im nächsten Satz erfolgt durch Frau Nespola eine *Dekonstruktion der Homogenitätsannahme* in Bezug auf Migrationsandere, sie informiert die Ethnografin über die durch ihre umfangreichen Erfahrungen belegte Diversität der fokussierten Gruppe. Direkt daran anschließend dekonstruiert sie – unter Verweis auf ihre subjektive Einschätzung – auch die Relevanz der zuvor durch sie aufgerufenen Differenzdimension Staatsangehörigkeit und führt umgehend eine alternative Dimension ein, die stattdessen relevant für den Erfolg schulischer Integration sei: die Bildungsaspirationen der Schüler*innen. Spätestens hier wird deutlich, dass in ihrer Vorstellung, oder ihrer Vorstellung vom Begriffsverständnis der Ethnografin, Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher eng an schulischen Leistungserfolg gekoppelt wird. Vor diesem Hintergrund scheinen die zuvor beobachteten Handlungen der Lehrkraft plausibel – der an der Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher interessierten Forschenden wird zum einen gezeigt, inwieweit die im Feld präsenten Vertreter dieser Gruppe Migrationsanderer im Rahmen einer mündlichen Abfrage schulisch leistungsfähig sind, und zum anderen, wie eine Einsozialisation in die Rolle leistungsbereiter Schüler*innen innerhalb der Schule erfolgt, die in der Logik der eben benannten Gleichsetzung als »Integrationshilfe« begriffen werden könnte.

Wie kann die Ethnografin hier als Teil des Untersuchungsfeldes in machtkritischer Perspektive in den Blick genommen werden? Dazu betrachten wir nun im Anschluss an die methodologischen Überlegungen der reflexiven Grounded Theory noch einmal fokussiert zum einen die Reaktionen der Forschungsteilnehmenden auf die Anwesenheit der Forschenden und zum anderen deren Reaktionen auf das Beobachtete (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019: 10). Die Handlungen der Lehrkraft in den oben vorgestellten Protokollauszügen können als Versuch der Umsetzung von Chancengleichheit gelesen werden: Sie prüft die neuzugewanderten Schüler in Anwesenheit der Forschenden und zeigt damit, dass sie sie ebenso als leistungsfähige Subjekte adressiert wie die übrigen Schüler*innen der Klasse. Als die Schüler die geforderte Leistung in der Wahrnehmung der Lehrkraft nicht erbringen, verweist sie sie im weiteren Verlauf mehrfach darauf, dass sie, wie die anderen Schüler*innen der Klasse auch, zu Hause lernen müssten. Sie betont, dass die neuzugewanderten Schüler dieselben Pflichten haben wie »alle anderen«.

Bei der Ethnografin löste die Beobachtung dieser Überprüfungssituation und auch die spätere Auseinandersetzung mit diesem Protokollausschnitt im Rahmen der Analyse Unbehagen aus, dessen Ursache sie im folgenden Memo nachgeht:

Was stört mich hier so? Neuzugewanderte Schüler*innen als »zu schützende Objekte«, die von der Realität der Leistungsüberprüfung ferngehalten werden sollten? Traue ich ihnen nicht zu, hier erfolgreich zu bestehen? Oder finde ich es unfair, dass sie »schon« überprüft werden? Oder habe ich ein Problem damit, dass sie meiner Wahrnehmung nach vorgeführt werden? (Memo vom 29.03.2018 in der Fassung vom 30.03.2023)

Die Forschende fragt sich hier, weshalb die klassenöffentliche Leistungsüberprüfung der neuzugewanderten Schüler*innen bei ihr solches Befremden auslöst und kommt zu der Einschätzung, dass sie diese in verschiedenen Aspekten als ungerecht empfindet. Die Wiederholung von Karims Sprachigkeit durch die Lehrkraft zu Beginn des Ausschnitts nimmt sie als durch ihre Profession rassismuskritisch sensibilisiertes Subjekt als neolinguizistische Handlung wahr. Die Gleichbehandlung der neuzugewanderten Schüler*innen bewertet sie als nicht chancengerecht, wobei diese Einschätzung auf ihrer subjektiven Wahrnehmung von Karim und Flaviu beruht, dass sie noch nicht in gleichem Maße leistungsfähig seien wie die übrigen Schüler*innen der Klasse. Diese wiederum stützt sich überwiegend auf ihre Vorannahmen aufgrund der beobachteten Sprachhandlungen der beiden und ihre Erfahrungen aus vorherigen Feldaufenthalten in Deutschland, in denen neuzugewanderte Schüler*innen in der Regel von Leistungsüberprüfungen vollständig ausgeschlossen wurden (vgl. tom Dieck/Rosen 2023). Sie antizipiert bei den neuzugewanderten Schüler*innen ungleiche Lernausgangslagen und bewertet deshalb deren Leistungsüberprüfung als diskriminierend.

Ziel einer machtkritischen Analyse kann hier nicht sein, das Verhalten der Lehrkraft im Sinne des zu Recht kritisierten »Lehrkräfte-Bashings« aus diskriminierungskritischer Perspektive zu verurteilen, sondern vielmehr, die gegensätzlichen Perspektiven von Lehrkraft und Ethnografin zu kontextualisieren und Bezüge zu gesellschaftlichen Diskursen innerhalb von Migrationsregimen herzustellen. Diese halten Einzug in die Praxen im Feld, indem sie mit strukturieren, wie Individuen subjektiviert werden. Die Ethnografin ist nicht als objektive Beobachterin anwesend, wie dies von Glaser gefordert wurde (vgl. Charmaz 2011: 194), sie bringt ein Wissen über institutionellen Rassismus der Institution Schule und Schlechterstellungen Migrationsanderer mit (Dirim/Mecheril 2010), weiß um den restriktiven Schulzugang insbesondere geflüchteter Kinder und Jugendlicher und rechnet mit erwartungskonformen Beobachtungen im Feld. Im oben gezeigten Memo wird deutlich, dass ihr Vorwissen um diese Phänomene in erheblichem Maße mitbeeinflusst, wie sie das Vorgehen der Lehrkraft bewertet. Die Lehrkraft Frau Nespola

scheint Vorannahmen der Forschenden zu antizipieren, im Protokoll wird dies an mehreren Stellen deutlich. Sie benennt konkret ein Interesse an der Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher und vermutet möglicherweise deren Gelingen als zugrunde liegende normative Zielvorstellung der Ethnografin. Die Lehrkraft weiß um den integrationspolitischen Auftrag an die Institution Schule und das pädagogische Personal, neuzugewanderte Kinder und Jugendliche durch Bildung »teilhabefähig« zu machen. Dieses Wissen vermutet sie auch bei der Forschenden. Zugleich hat sie vermutlich ein Erfahrungswissen darüber, dass diese als Mitglied des wissenschaftlichen Felds über nur begrenztes Praxiswissen verfügt und Forschung und Politik in der öffentlichen Wahrnehmung dazu neigen, Herausforderungen in der praktischen Umsetzung dieses Auftrags zu vernachlässigen. Sie zeigt die Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen gezielt auf, indem sie vorführt, wie Chancengleichheit von ihr praktiziert wird und Ursachen dafür anführt, dass die anwesenden neuzugewanderten Schüler dennoch scheitern. Der Ethnografin, die ihrer Einschätzung nach von einer Benachteiligung im Kontext der Differenzdimension Migration ausgeht, erklärt sie, dass diese nicht von Relevanz sei, sondern verweist stattdessen auf fehlende Leistungsbereitschaft als Ursache für das Misslingen schulischer Integration. Auf diese Weise greift sie Diskurse des Migrationsregimes auf und nimmt aus der darin vermittelten Positionierung eine Stellungnahme gegenüber der Forschenden vor.

Fazit

Den eingangs skizzierten Charakteristika der konstruktivistischen und reflexiven Grounded Theory folgend schließen wir an diese exemplarische Analyse nun abschließend die Frage an, welche Konsequenzen sich für eine Analyse aus den Ansprüchen ergeben, machtkritisch zu forschen und unterschiedliche Standorte und Perspektiven anzuerkennen. In Forschungskontexten, in denen der Fokus auf der Rekonstruktion von Perspektiven marginalisierter Subjekte liegt, liegt die Attraktivität der Anerkennung von Multiperspektivität aus machtkritischer Perspektive auf der Hand. In dem eben präsentierten Fall geht es jedoch um die Perspektive eines im Feld hegemonial positionierten Subjekts, der Lehrkraft. Deren Adressierungen der neuzugewanderten Schüler können als überaus machtvoll und tief in Argumentationslogiken des Migrationsregimes verstrickt beschrieben werden. Inwieweit sind wir als Forschende dazu angehalten, sie dennoch als standortgebunden plausibel zu diskutieren und tragen wir damit nicht auch zu deren Legitimation bei? Charmaz schreibt zur Rekonstruktion von Perspektiven der Forschungsteilnehmenden:

»Wir versuchen außerdem, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten, derer sich die Forschungs-

teilnehmer/innen nicht notwendig bewusst sein mögen. Subjektive Bedeutung kann Ideologien widerspiegeln; Handlungen können soziale Konventionen oder Machtbeziehungen reproduzieren. Wir suchen nach den Annahmen, auf deren Grundlage Forschungsteilnehmende Handeln und Sinn konstruieren.« (Charmaz 2011: 185)

Ein Ansatzpunkt kann es daher sein, die Perspektive der Lehrkraft, »Integrationsfähigkeit« neuzugewandelter Kinder und Jugendlicher im schulischen Kontext als Leistungsbereitschaft zu konzeptualisieren, als von ihrem Standort aus folgerichtig anzuerkennen und zugleich machtkritische Überlegungen auch mit einem Fokus darauf zu entwickeln, inwieweit gesellschaftliche Strukturen und Funktionslogiken innerhalb der Institution Schule die Entwicklung solcher Überzeugungen und Argumentationen befördern. Die Verschränkung gesellschaftlicher Machtstrukturen und individueller Praktiken aller Forschungsbeteiligten kann auf diese Weise mit der Grounded Theory in den Blick genommen werden (vgl. ebd.). Etwaige Bezugnahmen auf Präkonzepte, insbesondere Theoriebezüge, sollten, wie oben dargelegt, bereits während des Kodierens expliziert werden. Die Tragfähigkeit dieser Bezüge zeigt sich erst im weiteren Verlauf des Entwicklungsprozesses der jeweiligen Grounded Theory, dies gilt ebenso für die von uns dargelegten exemplarischen Analysen, die nur einen Ausschnitt des zirkulären Forschungsprozesses zeigen.

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Flucht*Migrationsforschung können insbesondere solche Theoriebezüge sowie (asylrechtliches) Hintergrundwissen relevant sein, die als sensitizing concepts Auswirkungen des Migrationsregimes beleuchten (vgl. Pott/Rass/Wolff 2018). Zu berücksichtigen wäre hier beispielsweise, dass die Schule bereits ein selektiertes Forschungsfeld darstellt, da hier nur die Perspektiven solcher Kinder und Jugendlicher in den Forschungsprozess einfließen können, die formalen Zugang zu schulischer Bildung haben, was in vielen Bundesländern in Deutschland abhängig von der kommunalen Zuweisung im Rahmen des Asylverfahrens ist. Das heißt, es ist von einer grundsätzlichen Überformung der eigenen Forschungsperspektive im Kontext schulischer Bildung in der Flucht*Migrationsgesellschaft durch die Verschränkung von Schulgesetz und aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen auszugehen. Da in besonderer Weise durch das Aufenthaltsrecht marginalisierte Gruppen Geflüchteter nicht in den Blick genommen werden (können), verbleibt die erziehungswissenschaftliche Flucht*Migrationsforschung in Schulen dann bei einer Fokussierung auf »Geflüchtete mit sogenannter guter Bleibeperspektive« (Behrensen/Westphal 2019: 3). Solche Verengungen sind ebenso problematisch wie Fragestellungen, die ausschließlich den medialen und politischen Konjunkturen folgen und mit dem Begriff kurzfristig angestoßener »ad-hoc Forschung« (Kleist 2019: 18) treffend charakterisiert werden. Für machtkritische Analysen erscheint uns hingegen die fortlaufende Transformation von einer Flüchtlings- hin zu einer Fluchtforschung zentral, in der ein

Blickwechsel von benachteiligten und vulnerablen Personen hin zu diskriminierenden Strukturen und Routinen innerhalb von Bildungssystemen vorgenommen wird. In solchen Forschungskontexten entwickelte Implikationen, wie etwa ethische Fragestellungen, können wichtige Impulse für eine kritische »Überprüfung und Weiterentwicklung von klassischen Methoden qualitativer Sozialforschung« (Behrensen/Westphal 2019: 5) – und damit auch für die Grounded Theory – liefern.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2013): »Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–70.
- Bach, Miriam/Narawitz, Lena/Schroeder, Joachim/Thielen, Marc/Thönneßen, Niklas-Max (2021): »FluchtMigrationsForschung. Leerstellen, Desiderate und Kritik«, in: Miriam Bach/Lena Narawitz/Joachim Schroeder/Marc Thielen/Niklas-Max Thönneßen (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Widerstreit. Über Ausschlüsse durch Integration*, Münster: Waxmann, S. 7–20.
- Behrensen, Bettina/Westphal, Manuela (2019): »Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch – Etablierung neuer Konzepte in der qualitativen Forschung«, in: Bettina Behrensen/Manuela Westphal (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–8.
- Breuer, Franz/Mey, Günther/Mruck, Katja (2011): »Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie«, in: Günther Mey/Katja Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427–448.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Charmaz, Kathy (2011): »Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory«, in: Günther Mey/Katja Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Cindark, Ibrahim (2012): »»Was machen du?« und »Sie können aber gut deutsch!« Das Deutsch der Deutschen gegenüber Migranten und rhetorische Verfahren der »emanzipatorischen« Migranten, damit umzugehen.«, in: *Sprachreport* 1, S. 2–7.
- Dey, Ian (1999): *Grounding grounded theory*. San Diego: Academic Press.
- Dieterich, Manuel/Nieswand, Boris (2020): »Reflexive Migrationsforschung. Zur Etablierung eines neuen Forschungsparadigmas«, in: *Migration und Soziale Arbeit* 2, S. 146–152.

- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): »Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Anita Kalpaka/Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 121–150.
- Ferguson, Charles (1968): »Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins«, in: Dell Hymes (Hg.), *The pidginization and creolization of languages*, London: Cambridge University.
- Grigt, Sonia (2017): »The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy«, in: Nihad Bunar (Hg.), *Education: Hope for newcomers in Europe*, Education International, S. B1-41.
- Hinnenkamp, Volker (1989): »'Turkish man you?' The conversational accomplishment of the social and ethnic category of 'Turkish guestworker'«, in: *Human Studies* 12, S. 117–146.
- Kampshoff, Marita (2000): »Doing gender und doing pupil: Erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang«, in: Doris Lemmermöhle-Thüsing/Dietlind Fischer/Dorle Klika/Anne Schlüter (Hg.), *Lesarten des Geschlechts: Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 189–204.
- Kleist, J. Olaf (2019): »Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes«, in: Bettina Behrensen/Manuela Westphal (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (2007): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Lochtmann, Katja (2003): »Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht«, in: *gfl-journal* 2, S. 1–19.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): »Migrationspädagogik – ein Projekt«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 8–30.
- Niggemann, Jan (2022): *Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Plöger, Simone (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Wiesbaden: Springer VS.
- Plöger, Simone/Runge, Pauline (2021): »Kritische Ethnografie in der Flucht* Migrationsforschung. Zur Herausforderung des Zuhörens und der Verschriftlichung«, in: Miriam Bach/Lena Narawitz/Joachim Schroeder/Marc Thielen/Niklas-Max Thönneßen (Hg.): *Flucht Migrationsforschung im Widerstreit – Über Ausschlüsse durch Integration*, Münster: Waxmann, S. 187–198.

- Pott, Andreas/Rass, Christoph/Wolff, Frank (2018): »Was ist ein Migrationsregime? Eine Einführung«, in: Andreas Pott/Christoph Rass/Frank Wolff (Hg.), Was ist ein Migrationsregime?, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl., München: Oldenbourg.
- Römhild, Regina (2018): »Konvivialität – Momente von Post-Otherness«, in: Marc Hill/Erol Yildiz (Hg.), Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen, Bielefeld: transcript, S. 63–71.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): »The racial school«. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen«, in: Juliane Karakayali (Hg.), Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Subasi Singh, Seyda (2020): Overrepresentation of immigrants in special education. A grounded theory study on the case of Austria, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tarozzi, Massimiliano (2013): »Translating and doing grounded theory methodology: Intercultural mediation as an analytic resource«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 14(2), Art. 6.
- tom Dieck, Fenna/Rosen, Lisa (2023): »Before, in or after transition? On becoming a ›mainstream student‹ in Germany and Italy in the context of new migration«, in: Seyda Subasi Singh/Olja Jovanović/Michelle Proyer (Hg.), Perspectives on Transitions in Refugee Education. Ruptures, Passages, and Re-Orientations, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 161–174.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): »Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology«, in: International Migration Review 37(3), S. 576–610.