

Zweitveröffentlichung



Rau, Caroline; Demorel, Emmer

Zur Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen : Eine qualitativrekonstruktive Studie zu Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen

Datum der Zweitveröffentlichung: 07.05.2024

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-951244

Erstveröffentlichung

Rau, Caroline; Demorel, Emmer (2023): „Zur Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen : Eine qualitativrekonstruktive Studie zu Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen“. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 46, Nr. 3, S. 28-32, Münster: Waxmann, doi: 10.31244/zep.2023.03.06.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Caroline Rau & Emmer Demorel

Zur Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen

Zusammenfassung

Im Beitrag werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Weltgesellschaftliche Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen“¹ vorgestellt. Mit der vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung steht eine Akteursgruppe im Fokus, die selbst mit weltgesellschaftlichen Globalitätserfahrungen in vielerlei Hinsicht in Berührung gekommen ist. Der Fokus des Beitrags liegt auf der Bedeutsamkeit, die türkeistämmige Migrant/-innen formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen zuschreiben. Die Ergebnisse gewähren einen Einblick, inwiefern besondere Spezifika von formellen Lernorten damit assoziiertes Lernen ermöglichen können. Der Beitrag schließt mit Anregungen für die Gestaltung von Lernorten, an denen weltgesellschaftliches Lernen ermöglicht werden möchte.

Schlüsselworte: *Lernort, Weltgesellschaft, Migration, qualitativ-rekonstruktive Forschung*

Abstract

This article presents the results of the research project “World Social Orientations of Migrants from Turkey”.¹ This qualitative-reconstructive study focuses on a group of actors who have themselves encountered experiences of global society in many respects. The focus of the article is on the importance that migrants of Turkish origin attribute to formal learning places for learning about the world society. The results provide an insight into the extent to which specific characteristics of formal learning spaces can facilitate associated learning. The article concludes with suggestions for the design of learning spaces in which global society learning can be facilitated.

Keywords: *Place of learning, global society, migration, qualitative-reconstructive research*

Einleitung

Welche Bedeutsamkeit schreiben türkeistämmige Migrant/-innen formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen zu? Der Beitrag nimmt den Erwerb von Inhalten, Kompetenzen und Wissensbeständen aus Sicht von türkeistämmigen

Migrant/-innen in den Blick, welcher ein Leben in der Weltgesellschaft orientieren kann. Mit diesem Fokus schließt der Artikel an Forschungsarbeiten zu (welt-)gesellschaftlicher Integration und Verbundenheit türkeistämmiger Migrant/-innen an. Bisherige Untersuchungen machen deutlich, dass sich bei dieser Akteursgruppe Besonderheiten in Bezug auf Integration, Bildung und demokratiebezogene sowie politische Partizipation zeigen (Pollack et al., 2016). Beispielsweise gilt für den Großteil türkeistämmiger Migrant/-innen die eigene türkische Kulturbewahrung als bedeutsam: 67% der türkeistämmigen Personen der ersten Migrationsgeneration und 82% der türkeistämmigen Personen der zweiten und dritten Migrationsgeneration heben hervor, dass es eine Bedingung guter sozialer Integration sei, selbstbewusst zu seiner eigenen Kultur und Herkunft zu stehen. Nicht zuletzt dient insbesondere der zweiten und dritten Migrationsgenerationen auch Religion als ein Identitätsmarker (Pollack et al., 2016). Hinzu kommt, dass Menschen mit Migrationshintergrund, die u.a. unterschiedliche kulturelle, geographische, soziale oder politische Räume erlebt haben, mit verschiedenen weltgesellschaftlichen Dimensionen von Globalität in Berührung gekommen sind. Diese Erfahrungen führen allerdings nicht durchgängig zu einer demokratie-, kosmopolitisch- oder weltgesellschaftlich-affirmativen Haltung (Scheunpflug, 2016, 2021).

Die vorausgegangenen Ausführungen machen deutlich: Bislang wurde die Wichtigkeit essenzieller Merkmale des Eigenen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt (z.B. im Hinblick auf das Zugehörigkeitsgefühl zu kulturellen, religiösen Identitäten). Merkmale, die gemeinsam-verbindende und sinnstiftende Charakteristika des Sozialen einer (Welt-)Gemeinschaft für die Akteursgruppe türkeistämmiger Migrant/-innen umfassen, spielen bis bisher eine marginale Rolle. Für den pädagogischen Kontext stellt sich die Frage, wie türkeistämmige Migrant/-innen in der Ausbildung einer weltgesellschaftlichen Haltung unterstützt werden können. Welche Rolle spielen aus Sicht türkeistämmiger Migrant/-innen formelle Lernorte, in denen weltgesellschaftliches Lernen angestoßen und moderiert werden kann?

Überblick zu Migration und weltgesellschaftlichem Lernen an (in-)formellen Lernorten: Forschung und pädagogische Konzepte

Die Gesamtschau über die bislang vorliegenden Forschungsarbeiten zeigt, dass weltgesellschaftliches Lernen und Lehren an verschiedenen (in-)formellen Lernorten zum Gegenstand empirischer Betrachtung gemacht wurde: z.B. für Schulen (Lang-Wojtasik, 2008; Taube, 2022a, 2022b), Schülerfirmen in Zusammenarbeit mit der außerschulischen Jugendarbeit (Asbrand, 2009), Patenschaften (Wagener, 2018), international-kontinentale Begegnungsreisen (Krogull, 2018) oder entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (Eich, 2021). Bisherige Untersuchungen verdeutlichen, dass an unterschiedlichen Lernorten gesammelte, globale Erfahrungen nicht zwangsläufig zu einem weltgesellschaftlichen Überzeugungssystem bzw. Habitus führen, sondern durchaus auch u.a. Abschottungstendenzen, Paternalismus und Nationalismus evozieren. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutsamkeit von Reflexion hervorgehoben, um weltgesellschaftliche Anforderungen und eine abstrakte Sozialität erfahrbar zu machen (Scheunpflug, 2016, 2021), was für weltgesellschaftliches Lernen im Folgenden als zentral betrachtet wird.

Migration und weltgesellschaftliches Lernen wurden unter drei Perspektiven zusammengeführt: (1) Das Thema „Migration“ wurde zum expliziten Lerninhalt bzw. zum Unterrichtsthema weltgesellschaftlichen Lernens erhoben. So wurden mittlerweile eine Reihe an Unterrichtsmaterialien entwickelt, in denen Migration (häufig in Kombination mit dem Thema „Flucht“) für unterschiedliche pädagogische Adressat/-innengruppen didaktisch aufbereitet wurde (vgl. beispielsweise e-politik.de, 2016; Taube, 2023). (2) Die Fähigkeit von Migrant/-innen, Fragen von lokaler, globaler und kultureller Dimensionen zu beurteilen, wird in den Blick empirischer Untersuchungen genommen. Unlängst wurde beispielsweise im Rahmen der PISA-Erhebung von 2018 gefragt: „Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?“ (OECD, 2020). Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund geben gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund an, positiver gegenüber gleichen Rechten von Zuwander/-innen eingestellt zu sein und eine höhere Interessenslage sowie eine größere Lernbereitschaft für andere Kulturinhalte zu haben. Darüber hinaus führen sie an, mehr Respekt für Menschen aus anderen Kulturen aufzubringen. Allerdings schätzen sie ihre eigene Selbstwirksamkeit in Bezug auf globale Themen, auf eine interkulturelle Kommunikation sowie auf die eigene Handlungsfähigkeit niedriger ein (Weis et al., 2020; vgl. hierzu auch Costa, 2022; Ress et al., 2022; Timm, 2022).² (3) Es wurden pädagogische Konzepte für die Zielgruppe der Migrant/-innen erarbeitet. Hierbei sollen diese mit Inhalten, Aspekten und Kompetenzen weltgesellschaftlichen Lernens in Berührung kommen. Im Schwerpunkt geht es hierbei insbesondere um die Frage, wie Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen integriert werden können. In diesem Kontext wird beispielsweise gefragt: Inwiefern und mit welchen Offerten kommen Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Umweltbildung in Kontakt? Dazu wurden ausgewählte pädagogische Konzepte analysiert, die sich an türkeistämmige und -sprachige Personen richten. Es

zeigt sich, dass diese Ansätze aufgrund der darin transportierten Defizitperspektive insbesondere auf eine „Assimilationspädagogik“ (Pusch, 2021) rekurrieren.

Bislang fehlen empirische Untersuchungen, in denen weltgesellschaftliches Lernen an (in-)formellen Lernorten aus Sicht von (türkeistämmigen) Migrant/-innen erforscht wurde. An dieses Forschungsdesiderat knüpft der vorliegende Beitrag an. Das Desiderat wird anhand des folgenden Erkenntnisinteresses enggeführt: Welche handlungsleitenden Orientierungen haben türkeistämmige Migrant/-innen in Bezug auf die Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das eigene weltgesellschaftliche Lernen inkorporiert?

Methode

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurde ein rekonstruktiv-qualitativer Ansatz gewählt. Damit ist es möglich, implizite sowie handlungsleitende Orientierungen empirisch herauszuarbeiten und einen Zugang zum Habitus türkeistämmiger, in Deutschland lebender Menschen zu erhalten: Die hiermit verknüpften Wissensbestände geben Auskunft darüber, welche Bedeutsamkeit formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen zugeschrieben wird und wie Weltgesellschaft seitens der Migrant/-innen in ihrer Handlungspraxis gestaltet wird.³ Für die Untersuchung wurden halbstrukturierte Interviews mit 22 türkischstämmigen Menschen geführt, die in verschiedenen Regionen Bayerns leben. Die Interviews wurden je nach Vorliebe der Teilnehmenden in türkischer, englischer oder deutscher Sprache abgehalten und fanden an von den Teilnehmenden selbst gewählten Orten statt. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und – insofern sie in nichtdeutscher Sprache vorlagen – übersetzt. Das Sample der Untersuchung wurde in Anlehnung an das theoretische Sampling (Glaser & Strauss, 2010) zusammengestellt. Als Samplekriterien wurden Geschlecht, Bildungshintergrund, Beruf, Erfahrung mit politischer und sozialer Partizipation sowie Migrationsgeneration herangezogen. US-Bundesstaaten dienten dabei als Bezeichnung für die Interviews: z.B. Alaska, Minnesota usw. Die Datenanalyse wurde mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt (Bohnsack, 2017). Verdichtet wurden die Daten durch einen abduktiven erkenntnistheoretischen Ansatz (Meyer, 2009; Nentwig-Gesemann, 2013) zu einer sinn genetischen Typologie, wobei diese im Rahmen eines kommunikativen Austausches in einer Forschungswerkstatt konsensuell validiert wurde. Im folgenden Abschnitt folgt die Ergebnisdarstellung.

Ergebnisse

Im Rahmen der Analyse zeigt sich, dass die Interviewpartner/-innen sich mit dem Thema der sozialitätsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung beschäftigen. In den Erzählungen der Interviewten wird deutlich, dass sie an sich selbst die Erwartung haben, aus eigener Kraft schwierige und herausfordernde Situationen bewältigen zu können. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung an verschiedene Formen von Sozialität gebunden ist. Die Studienteilnehmenden machen deutlich, dass sie auf die soziale Steuerung, Unterstützung bzw. Anerkennung unterschiedlicher Menschen angewiesen sind. Deshalb fungierte dieses Thema als Ausgangs-

punkt der sinngenetischen Typologie. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf Orientierungen, die die Vergleichsdimension „Veränderung im Laufe der Zeit“ umfassen und die zugleich die Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen aus Sicht türkeistämmiger Migrant/-innen nachzeichnen. Insgesamt konnten vier Idealtypen herausgearbeitet werden.

Typ 1 zeichnet sich dadurch aus, dass durch formelle Lernkontexte Entfremdungserfahrungen gegenüber dem eigenen traditionsbehafteten Selbst wahrgenommen werden. So spiegelt sich in den Erzählungen wider, dass der habituelle Fokus stattdessen auf das informelle Lernen und entsprechenden Lernorten gerichtet ist. Dieses informelle Lernen wird genutzt, um der Restauration und dem Erhalt nationaler Tradition Vorschub zu leisten. Insbesondere der kommunikative Austausch mit Personen, die der älteren Generation angehören, nehmen eine herausragende Stellung für den eigenen informellen Lernzuwachs ein. Vor diesem Hintergrund fußt die Sozialität entlang eigener familialer Verbindungen, die es wiederum ermöglichen, neue bzw. weitere Inhalte akzidentiell zu lernen. Exemplarisch wird diese Handlungspraxis am Fall Maryland illustriert. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Maryland fünfzig Jahre alt, gehört der 2. Migrationsgeneration an und lebt seit mehr als vierzig Jahren in Deutschland. Er verfügt über eine höhere Bildung und arbeitet als Geschäftsmann. Über weite Teile des Interviews spricht Maryland über das Osmanische Reich und vergleicht es anhand unterschiedlicher Facetten mit der heutigen Türkei. Im folgenden Interviewausschnitt hebt er die Bedeutsamkeit seiner Großeltern für den Erwerb des eigenen geschichtlichen Wissens hervor.

Maryland, Passage „Geschichte“, Zeile 214–219

Ich lese teilweise Sachen also so eine Anekdote(.)
[...] vor 100 Jahren. Oder ich habe Sachen von meiner
Oma gehört habe, die sie von ihrer Oma gehört hat.
[...] Also dazu muss ich nicht Geschichte studiert
haben.

Maryland eignet sich historische Inhalte an, indem er „Anekdote[n]“ liest oder sich mit Personen aus älteren Generationen über historische Begebenheiten unterhält. Er betont, dass gerade die Erfahrungen der Großeltern, die in informellen Lernkontexten an ihn kommuniziert wurden, sein eigenes historisches türkeibezogenes Wissen anwachsen haben lassen. Die Wissensaneignung ist an Erzählungen von Akteur/-innen gebunden, die dem türkischen Nahraum entstammen. Darüber hinaus reproduziert sich das homologe Muster, wonach die Türkei bzw. das Osmanische Reich nicht in einen weltgesellschaftlichen Zusammenhang gestellt werden. Stattdessen werden sie anhand unterschiedlicher Differenzkonstruktionen in diachron-nationaler Perspektive charakterisiert. So betont Maryland beispielsweise auch, dass die Gebäudesubstanz im Osmanischen Reich eine viel bessere und schönere gewesen sei als diejenige in der heutigen Türkei.

Während für Typ 1 vornehmlich informelle Lernkontexte bedeutsam sind, in denen mit Angehörigen älterer Generationen in Austausch getreten wird und Inhalte über die eigene nationale, türkeibezogene Tradition erworben werden, öffnet sich Typ 2 gegenüber formellen Lernkontexten (z.B.

der Schule), was das weltgesellschaftliche Lernen anbelangt. Gleichzeitig wird in der Handlungspraxis deutlich, dass das eigene nationale, religiöse, sprachliche Eigene kultiviert wird. In formellen Lernkontexten werden Nicht-Angehörige der türkeibezogenen Sozialität über Tradition belehrt. Typ 2 sieht sich in der türkeibezogenen Traditionsfolge und erzählt anderen über das vermeintliche Eigene, wodurch sich gegenüber anderen auch abgegrenzt wird. Deutlich wird diese Orientierung am Fall North Dakota. North Dakota ist zum Zeitpunkt des Interviews 56 Jahre alt und lebt in zweiter Migrationsgeneration mehr als vierzig Jahre in Deutschland. Er verfügt über eine höhere Bildung und ist Arbeitnehmer. Über weite Teile des Interviews beschäftigt sich North Dakota mit dem Thema, wie das gesellschaftliche Zusammenleben zwischen unterschiedlichen Gruppierungen in Deutschland gestärkt werden könne. Aus seiner Sicht gelängen das Fortwirken und der Fortbestand eines gesellschaftlichen Zusammenhalts insbesondere dann, wenn man sich gegenseitig über das Eigene informiere.

North Dakota, Passage „Neugierde“, Zeile 158–170

Es ist halt immer die Frage, die Leute sind halt neugierig auch jetzt noch immer wieder. äh Religion, Kultur, Lebensweise, Familienatmosphäre, Wohnverhältnisse [...] und die Familien, wie ist des, wie ist dieses und so, wird halt immer wieder gefragt, [...] auch so Schulen in der-in den Moscheen, des sind halt die Hauptfragen [...] diese Unkenntnis von den andern. genauso ist es bei uns, die wissen auch wenig von den andern.

Für Typ 2 gewinnen formelle Lernkontexte an Bedeutung, was den Austausch mit Personen anbelangt, die nicht zur eigenen türkeibezogenen Sozialität zählen. In diesem Kontext würden immer wieder Fragen gestellt werden, die auf Nichtwissen schließen lassen. So seien viele Menschen „neugierig“ in Bezug darauf, was die jeweilig andere Sozialität in Bezug auf „Religion, Kultur, Lebensweise, Familienatmosphäre, Wohnverhältnisse“ usw. ausmache. North Dakota betont, dass in formellen Lernkontexten über Fragen, die Angehörige der jeweiligen Sozialität haben, in Austausch getreten werden könne. Während Typ 1 informelle Lernkontexte nutzt, sich selbst oder Angehörige der türkeibezogenen Sozialität über türkeibezogene, insbesondere historische Inhalte zu informieren, lenkt Typ 2 den Fokus auf den formellen Lernkontext, in dessen Rahmen man sich selbst und Nicht-Angehörige der türkeibezogenen Sozialität über den jeweilig Anderen informiert. Dadurch wird das Eigene gegenüber dem Anderen abgegrenzt: Die Abgrenzung des Eigenen wird im Modus der Anerkennung des jeweilig Fremden sowie im harmonischen Dialog vollzogen. Gemeinsam ist Typ 1 und 2, dass über die Bestimmung des Eigenen nicht nach weltgesellschaftlichen Gemeinsamkeiten und der Rolle des Eigenen im weltgesellschaftlichen Zusammenhang gefragt wird. Die Selbstbestimmung erfolgt im Rekurs auf die vermeintliche Wesenheit des eigenen Seins.

Empirische Befunde, die Typ 3 konstituieren, zeigen, dass zwischen einer türkeibezogenen und deutschen Sphäre differenziert wird. In diesem Zusammenhang artikulieren Interviewpartner/-innen das Gefühl von Fragmentierung, das sich durch unterschiedliche nationale Bezüge einstellt. Ge-

meinsam ist allen bislang vorgestellten Typen zwar, dass zwischen Eigenem und Fremden differenziert wird. Im Gegensatz zu Typ 1 und Typ 2 schätzt Typ 3 diese Fragmentierung aber nicht als unüberbrückbar ein. Im Gegenteil: In die Handlungspraxis des Typs 3 ist die Suche nach Gemeinsamkeiten eingelassen. So sei es aus Sicht dieses Typs notwendig, Gemeinsamkeiten zu suchen und explizit herzustellen, sodass kein „Stress“ (Maine, Zeile 908) evoziert würde und ein Leben in „Harmonie“ (ebd., Zeile 915) möglich sei. Man müsse sich mit konstituierenden Inhalten der jeweiligen anderen Sphäre beschäftigen, um zueinander finden zu können. Beispielhaft werden in den Interviews u.a. die Beschäftigung mit Texten der deutschen Literaturgeschichte im schulischen Deutschunterricht genannt (vgl. Interview Maine), Religion (im Besonderen: der Islam) usw. Kurzum: Im Verständnis des Typs 3 kommt formellen Lernkontexten die Möglichkeit zu, über die Beschäftigung mit Inhalten, die der jeweiligen anderen Sphäre entstammen, Anerkennung und Zugehörigkeiten für ein Leben in der Weltgesellschaft zu finden. Diese Inhalte, die Gemeinsamkeiten stiften, werden allerdings nicht intentional ausgewählt. Stattdessen werden sie additiv erworben.

Typ 4 zeigt Orientierungen, mittels derer explizit von Subjekten eingefordert wird, sich selbst unterschiedlichen Kontexten (z.B. im Hinblick auf Kultur, Religion usw.) zuzuordnen. Dazu geht gleichzeitig die Aufforderung mit dem Verweis auf weltgesellschaftliche Gemeinsamkeiten einher. So konstituiert sich Sozialität im Verständnis dieses Typs über Gemeinsamkeiten, wie sie beispielsweise die allgemeinen Menschenrechte darstellen, über die alle Menschen demnach verfügen. Merkmale guten Lernens stellen Selbstreflexivität, die reflektierte souveräne Verortung in universalen Werten sowie eine Pluralitätsakzeptanz dar. Deutlich wird dieser Habitus an den Äußerungen von Alaska. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Alaska 53 alt, gehört der zweiten Migrationsgeneration an und arbeitet als Religionslehrkraft. In der folgenden Passage erzählt er von Lernzielen, die er in seinen Unterricht als formellem Lernort integriert.

Alaska, Passage „Lernen als freie Zuordnung; Selbstständigkeit der Schüler“, Z.1064–1073

Man muss halt wirklich versuchen dass Schüler aktiv werden im Unterricht es ist umso besser das der Lehrer sich zurückhält; [...] Ob man das schafft oder nicht ist fraglich [...] Nur in dringenden Fällen soll natürlich der Lehrer da sein als Begleiter aber nicht jetzt ständig einen Vortrag halten.

Alaska vertritt den Anspruch, Schüler/-innen „aktiv werden“ zu lassen. Die in dieser Phrase zum Ausdruck gebrachte Metaphorik wiederholt sich als homologes Muster auch an anderen Stellen des Interviews. Ziel ist es, dass Schüler/-innen sich selbstreflexiv universelle Werte aneignen. Autoritätspersonen, wie sie beispielsweise die Lehrkraft in der Schule oder Imame in der Moschee darstellen, kommt die Aufgabe zu, als „Begleiter“ zu fungieren. Die Jugendlichen sollten mit Fragen, die sie umtreiben, an Lehrkräfte oder Imame herantreten, und mit letzteren diskursiv entfalten. Die empirische Illustration des Typs 4 zeigt, dass es eine Zielstellung formeller Lernkontexte ist, die diskursive Selbstzuordnung zu universalen Werten an-

zuregen, die gleichzeitig Basis für unterschiedliche kulturelle, religiöse Ausprägungen ist und damit ein Leben in der Weltgesellschaft konstituiert.

Zusammenfassung und Fazit

Die handlungsleitenden Orientierungen der türkeistämmigen Migrant/-innen spannen sich entlang von vier Idealtypen auf: Es werden insbesondere informelle Lernorte aufgesucht, um türkeibezogen-traditionelle Inhalte anzueignen (Typ 1). Zudem werden formelle Lernorte genutzt, um Nicht-Angehörigen der eigenen türkeibezogenen Sozialität zu informieren (Typ 2), um sich über einen sozialen Zusammenschluss zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen mit dem Ziel auf Anerkennung zu verständigen (Typ 3) und um an formellen Lernorten identitäre Selbstzuordnungsprozesse zur Weltgesellschaft zu unterstützen (Typ 4). Es wird deutlich, dass türkeistämmige Migrant/-innen formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen unterschiedliche Relevanz zuschreiben.

Diese Befunde schließen an eine Reihe von Untersuchungen an, in denen für unterschiedliche Lerngelegenheiten gezeigt werden konnte, dass das Lernen im Nahraum und den diesen umgebenden formellen sowie informellen Lernorten nicht zwangsläufig mit weltgesellschaftlich-abstrakten Lernprozessen einhergeht (Krogull, 2018; Wagener, 2018). Die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Studie machen zudem deutlich, dass subjektbezogene Globalitätserfahrungen die Fokussierung auf das stereotypische Eigene durchaus auch unterstützen (Typ 1 bis 3), als dass ein weltgesellschaftlicher Habitus ausgebildet wird. Dessen Ausbildung anzuregen, ist eine Aufgabe weltgesellschaftlichen Lernens, welches in pädagogischen Settings in den Blick genommen werden kann. Die Ausbildung eines weltgesellschaftlichen Habitus durch weltgesellschaftliches Lernen könnte durch eine (selbst-)reflexive Verständigung über das vermeintlich essenzialisierende Eigene moderiert werden. Das würde auch einschließen, dass an formellen Lernorten diejenigen Wissensbestände explizit gemacht werden, die an informellen erworben wurden. Darüber hinaus wäre es für das Konzept des weltgesellschaftlichen Lernens entscheidend, eigene selbstbezogene Identitätskonstruktionsprozesse durch Elemente, die mit der Weltgesellschaft in Verbindung stehen, zu bereichern und sie im Handlungsraum formeller Lernorte (z.B. der Schule) exemplarisch zu erproben. Bedeutsam dürfte es dann auch sein, aufzuzeigen, dass die im Nahraum erworbenen Lerninhalte nicht nur Bedeutung für das Leben im Nahraum besitzen, sondern auch ein Leben in einer (abstrakten) weltgesellschaftlichen Sozialität orientieren können (Scheunpflug & Schröck, 2000).

Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Weltgesellschaftliche Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen“ wurde von Annette Scheunpflug an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg geleitet und vom Bayerischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert. Emmer Demorel hat als Projektmitarbeiter gewirkt. Wir danken Martin Affolderbach, Susanne Timm und Nikolaus Schröck für die vertrauensvolle und inspirierende Unterstützung im Rahmen des Projekts.
- 2 Aufgabe zukünftiger Forschung wird es sein, entsprechende Fragestellungen für Personen(-gruppen) mit migrationsspezifischen Merkmalen empirisch zu bearbeiten.

- 3 Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse sind Teilbefunde der Dissertationsschrift von Demorel (vgl. 2023, i. Vorb.), in der die weltgesellschaftlichen Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen rekonstruiert wurden.

Literatur

- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Costa, J. (2022). Die Erfassung von Global Competences in PISA: Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(1), 11–18. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.01.03>
- Demorel, E. (2023, i. Vorb.). *Weltgesellschaftliche Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift.
- Eich, L. (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen: eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Münster: Waxmann.
- e-politik.de (Hrsg.) (2016). *Migration*. <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/unterrichtsmaterial-migration.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildebrand* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen: Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22942-9>
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim & München: Juventa.
- Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion: Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 302–320. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0067-1>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 295–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI). Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Pollack, D., Müller, O., Rosta, G., & Dieler, A. (2016). *Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t_rkeist_mmiger.pdf
- Pusch, B. (2021). Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), 17–26. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.02.04>
- Ress, S., Timm, S., Taube, D., & Costa, J. (2022). Herstellung von Eindeutigkeit – die Erfassung globaler Kompetenzen durch PISA 2018. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(1), 19–24. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.01.04>
- Scheunpflug, A. (2016). What Do We Know about Global Learning and What Do We Need to Find Out? A Summary of Empirical Evidence. In H. Hartmeyer & L. Wegimont (Hrsg.), *Global Education in Europe Revisited. Strategies and Structures Policy, Practice and Challenges* (S. 205–223). Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Hrsg. von Brot für die Welt.
- Taube, D. (2022a). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Taube, D. (2022b). Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 18–24. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.04>
- Taube, D. (2023). Engagiert unterrichten? Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 31–36. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.07>
- Timm, S. (2022). Globales Lernen als kulturelle Querschnittsdisziplin. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung: Ein Studienbuch* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>
- Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N., & Jude, N. (2020). *Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993001>

Dr. Caroline Rau

ist Akad. Rätin a.Z. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Forschungsschwerpunkte: kulturbezogene Lehrkräftebildung und Bildung im schulischen Kontext, (epistemologische) Überzeugungen von Lehrkräften der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne, Heterogenität, Lernen in der Bildungslandschaft, Demokratiebildung und -erziehung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.

Emmer Demorel

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-Friedrich-Universität-Bamberg; Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.