

Art Education Research No. 1/2010

Dolores Smith

Theorie in Praxis übersetzen - Forschungsbewegungen

EINFÜHRUNG

Nachfolgend wird das deutschlandweit durchgeführte dreijährige Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ vorgestellt. Das Gesamtprojekt wurde von mir wissenschaftlich begleitet, wozu auch die Entwicklung eines Forschungsdesigns gehörte, das im vorliegenden Fall auf einem Aktions- und Teamforschungsansatz basierte, dem eine sozial-konstruktivistische Beobachtungstheorie zugrunde lag. Da alle Beteiligten als Forschende eingebunden waren, es sich somit um einen komplexen interaktiven Erkenntnisprozess handelte, wäre schon der Versuch, das Gesamtprojekt aus nur einer – meiner – Perspektive schildern zu wollen, zum Scheitern verurteilt¹. Ich greife daher vor allem den Aspekt der Forschungskonzeption heraus, für deren Entwicklung ich im Vorfeld verantwortlich war und deren Moderation meine Aufgabe im Teamforschungsprozess war. Vorgestellt und damit nachvollziehbar gemacht werden sollen die Entwicklung des Forschungsdesigns und der methodologischen Bausteine für den „Kunst-Code-Kontext“, das diesen zugrunde liegende Anliegen, das Aufgaben- und Rollenverständnis und einige der subjektiv erlebten Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Versuch, Theorie in Aktion zu übersetzen.

DER RAHMEN: UNTERSUCHUNG DER BEDINGUNGEN INTERKULTURELL QUALIFIZIERTER ARBEIT

„Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog“ gehörte zu einer Reihe von bundesweiten Praxisforschungsprojekten im Feld der kulturellen Bildung, die bis zur Föderalismusreform (geänderte Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurden. Träger des Projekts war der Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogi-

schen Einrichtungen (bjke) e.V., teilgenommen haben 13 Mitgliedseinrichtungen des Verbandes aus neun Bundesländern mit 20 künstlerischen Kinder- und Jugendprojekten. Von Oktober 2005 bis Mai 2008 sollten im Rahmen dieser Projekte Bedingungen interkulturell qualifizierter Arbeit von Jugendkunstschulen untersucht und neue Entwicklungen angestoßen werden. Dabei bot sich den teilnehmenden Einrichtungen, Künstler_innen und Kulturpädagog_innen die Möglichkeit, die Theorie(n) der im weitesten Sinn interkulturellen Forschung² mit der Praxis kultureller Bildung zu verknüpfen, um so auf experimentellen Wegen auch solche Kinder und Jugendliche zu erreichen, die sonst von den Angeboten künstlerisch-kultureller Bildung ausgeschlossen bleiben.

ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS

Erste Herausforderung im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts war die Entwicklung eines Forschungsdesigns, das sowohl den geschilderten Rahmenbedingungen als auch dem aktuellen Forschungsstand Rechnung trug. Einer veränderten Auffassung vom Wissensanspruch der Wissenschaften entsprechend hatte das Forschungsarrangement eine stärkere Reflexion der Subjektivität der Forschenden als Bestandteil des Beobachtungs- und Erkenntnisprozesses zu berücksichtigen. Diese sollte nicht nur in der theoretischen Fundierung Ausdruck finden, sondern in praktische Konsequenzen münden. Von einer anthropologisch-symboltheoretisch begründeten Kulturtheorie ausgehend und einer sozial-konstruktivistischen Beobachtungstheorie folgend wurde daher der Forschungsprozess als Aktions- und Teamforschung angelegt. In der Umsetzung bedeutete dies, dass alle Akteure und Akteurinnen an den jeweiligen Standorten als Forschende eingebunden waren und Untersuchungsgegenstände und Forschungsfragen unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten gemeinsam mit ihnen entwickelt wurden.

¹ Ein Versuch, die Multiperspektivität des Projekts einzufangen, findet sich in Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. - bjke (Hg.): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Arbeitshilfe für die Kulturpädagogische Praxis), Unna, Oktober 2008.

² Ergänzt durch Diversity Ansätze, antirassistische und postkoloniale Theorie bis hin zu Appadurais „production of locality“ (vgl. Appadurai, Arjun (2006): Fear of small numbers. An Essay on the Geography of Anger, Duke University Press, Durham / London).

Die Aktions- und Teamforschung – in England in den 1970er Jahren von Lawrence Stenhouse³ und John Elliott⁴, in Deutschland von Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer⁵ und in Österreich von Peter Posch und Herbert Altrichter⁶ entwickelt – ist in der Forschungslandschaft außerhalb der Schulforschung bisher noch wenig verbreitet.⁷ Die Entscheidung für einen Aktions- und Teamforschungsansatz bedeutete daher neben einem Mehr an Aufwand wegen der Unvorhersehbarkeit der Prozesse und Ergebnisse auch ein vorausichtiges Mehr an Begründung und Rechtfertigung der Methode.

Qualitative Ansätze wie die Aktions- und Teamforschung sind konsequente Reaktionen darauf, dass die Untersuchungsgegenstände von Forschungsprozessen nicht als soziale Tatsachen „objektiv“ vorliegen, sondern Wirklichkeitskonstrukte darstellen und es somit im Forschungsprozess keine Position gibt, von der aus Wirklichkeit objektiver zu analysieren und beschreiben wäre als von einer anderen Position. Gerade das aber erzeugt trotz der gleichermaßen bekannten Grenzen empirischer („tatsachengestützter“) Methoden häufig eine größere Skepsis gegenüber qualitativer und am Prozess entwickelter Forschung. Kritik am qualitativen Ansatz fasst v. Saldern folgendermaßen zusammen: „Er sei nicht objektiv, seine Ergebnisse seien kaum kontrollierbar und nicht repräsentativ, er sei meist in der Durchführung sehr zeitaufwendig, weitgehend theorieles, er würde den Praktiker überfordern und dessen erwünschte Gleichberechtigung doch nicht erreichen.“ (Saldern 1992, S. 378)

Obwohl im heutigen Forschungsalltag Konsens darüber besteht, dass die Unterscheidung in quantitative und qualitative Forschung als krasser Gegensatz nicht aufrecht erhalten werden kann und in der Forschungspraxis deutlich geworden ist, dass die Übergänge vom einen zum anderen Paradigma fließend sind, muss der Einsatz qualitativer – und besonders partizipatorischer – Methoden nach wie vor ausführ-

licher begründet werden als der quantitativer. Es war also davon auszugehen, dass auch zwei Jahrzehnte nach der theoretischen Aufarbeitung des Aktionsforschungsansatzes durch Herbert Altrichter die Frage „Ist das noch Wissenschaft?“ auch das hier vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsprojekt begleiten würde.⁸

Die Entscheidung für einen Aktions- und Teamforschungsansatz war jedoch nicht nur aus den weiter oben skizzierten wissenschaftstheoretischen oder repräsentationskritischen Erwägungen alternativlos. Auch im Hinblick auf die Frage, auf welchen Wegen wissenschaftliche Theorie am besten in den Dienst von Praxis zu stellen wäre, war teambasierte Aktionsforschung die Methode der Wahl. Entgegen der oben zitierten Kritik an qualitativen Ansätzen sind diese natürlich keinesfalls „theorieles“; vielmehr wird die Theorie im Zuge der Datengewinnung im Verlauf des Forschungsprozesses erst entwickelt und der theoretische Bezugsrahmen immer wieder den feldspezifischen Gegebenheiten angepasst. Während die quantitative Forschung schwerpunktmäßig theorieüberprüfend ist, Hypothesen somit im Vorfeld formuliert und anschließend im Forschungsprozess überprüft, steht bei qualitativen Ansätzen die Hypothesenentwicklung im Vordergrund; betont wird hier also die Explorationsfunktion.

Vertreterinnen und Vertretern der Aktionsforschung zufolge ist es diese forschende Haltung, die in besonderer Weise zur Professionalisierung aller Forschungsbeteiligten beiträgt. Das betrifft natürlich nicht nur die Fähigkeit zur eigenständigen Theorieentwicklung, sondern auch die kritische Prüfung bereits vorliegender Theorien durch Praxisforschung. Die Teamkonstellation begünstigt dabei die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven und fördert auf diese Weise ebenfalls die Reflexions- und Selbstreflexionskompetenz. Das wiederum sprach auch für die besondere Eignung der Teamforschung für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit interkultureller Schwerpunktsetzung wie das vorliegende.

STARTBEDINGUNGEN: GEFÄLLE ZWISCHEN THEORIEENTWICKLUNG UND IHRER GESELLSCHAFTLICHEN REZEPTION

Zum Projektstart 2005 war bezogen auf die Themen Migration, Integration und Diversity auf ein starkes Gefälle zwischen weiten Teilen wissenschaftlicher Theorieentwicklung und ihrer gesellschaftlichen Rezeption zu treffen. Das, was auf theoretischem Gebiet spätestens seit der Gender-Forschung, dem französischen Neo- und Poststrukturalismus oder der im Rahmen der britischen Cultural Studies geführten postko-

3 Vgl. Stenhouse, Lawrence (1975) *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann oder ders. (1979) *Research as a basis for teaching*.

4 Elliott war in den 1970er Jahren Assistent von Stenhouse an der University of East Anglia in Norwich und maßgeblich an der Verbreitung des neuen Ansatzes beteiligt.

5 An der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Vgl. Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Junghans, Carola & Meyer, Hilbert (2002): *Einführung in die Oldenburger Teamforschung*. (Oldenburger VorDrucke 451). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

6 An den Universitäten Klagenfurt und Linz, Vgl. Altrichter, H. / Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klöppel Verlag.

7 Nachhaltig und dabei kritisch verfolgt wird der Ansatz der teambasierten Begleitforschung im Bereich der Kunstvermittlung und Kulturellen Bildung von Carmen Mörsch. Vgl. Fett, Sabine; Mörsch, Carmen (Hgg.): *Schnittstelle Kunst – Vermittlung*. Bielefeld: Transcript 2007.

8 Altrichter hatte seine Habilitation dieser Frage gewidmet. Vgl. Altrichter, H. (1990): *Ist das noch Wissenschaft? Profil* Verlag München.

lonialen Debatte als „State of the Art“ galt⁹ und das, was sich demgegenüber in den gesellschaftlichen Diskursen als dominant und damit folgenreich für die gesellschaftliche Praxis erwies, gingen weit auseinander. In den dominanten Diskursen wurde und wird die Multikulturalität der bundesrepublikanischen Gesellschaft überwiegend nicht als strukturell, sondern als „migrationsbedingt“ gedeutet, „kulturelle Vielfalt“ entsprechend in nationalen, ethnischen und religiösen Kategorien (essentialisierend) beschrieben und „interkulturelle Kommunikation“ somit auf die Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität oder zwischen Einheimischen und als fremd definierten Zuwanderinnen und Zuwanderern reduziert. Die solchermaßen konstruierten Ihr-Wir-Konstellationen wurden vom überwiegenden Teil der Gesellschaft nicht weiter problematisiert. Vieles von dem, was bei Projektstart 2005 die öffentlichen Diskurse um Integration, Kultur und Identität beherrschte, blieb auch noch hinter dem zurück, was im Rahmen der Wissenssoziologie, des Symbolischen Interaktionismus oder der Kulturhistorischen Schule marxistischer Prägung bereits in den 80er Jahren als unhintergebar gegolten hatte.

Der Soziologe Erol Yildiz hatte hier noch Ende der 90er Jahre von einer „halbierten Gesellschaft der Postmoderne“ gesprochen:

„Einerseits wird in den Sozialwissenschaften der formal-rationale Charakter der postmodernen Gesellschaft herausgearbeitet und auf die strukturell erzeugte Multikulturalität hingewiesen (Individualisierung, Enttraditionalisierung der Lebenswelt, die konstitutive Irrelevanz ethnischer und kultureller Eigenschaften etc.), andererseits aber werden die zum Teil gesellschaftlich konstruierten so genannten Kulturunterschiede in den pädagogischen Interventionsmaßnahmen in Bezug auf die Minderheiten herangezogen. Auf diese Weise werden Integrationskonzepte favorisiert, die zur Lösung der als kulturbedingt definierten Probleme zwischen Einheimischen und Migranten beitragen sollen.“ (Yildiz 1997, S. 13)

Diese von Yildiz geschilderten Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche waren auch 2005 nicht aufgelöst, sondern hatten mit einer Reihe von Ereignissen eher noch eine Verstärkung erfahren. So waren mit dem Mikrozensus, einer amtlichen Repräsentativstatistik in Deutschland (auch „kleine Volkszählung“ genannt) gerade neue statistische Tatsachen geschaffen worden. Im Mikrozensus 2005 wurden erstmals als „Personen mit Migrationshintergrund“ nicht nur Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit erfasst, sondern

⁹ Damit beziehe ich mich nur auf einen Teil der - vor allem kulturtheoretischen - Forschung. Natürlich handelte und handelt es sich nicht um eine unilineare Entwicklung und viele Richtungen existierten und existieren nebeneinander. Für die Interkulturelle Pädagogik vgl. z.B. Lutz, Helma, State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik, in: *Tertium Comparationis Journal für Internationale Bildungsforschung*, Vol. 5, No. 2, 1999, S. 134-149.

eine breitere Definition des Merkmals „Migrationshintergrund“ angelegt. Auch Deutsche, die seit 1950 zugewandert waren, und Deutsche mit mindestens einem seit 1960 zugewanderten oder „ausländischen“ Elternteil wurden diesem Personenkreis zugerechnet¹⁰. Ungeachtet ihrer deutschen Bildungskarrieren und Staatsangehörigkeit und ungeachtet ihrer Selbstbeschreibungen rückten mit dieser statistischen Einordnung als „Menschen mit Migrationshintergrund“ plötzlich alle Kinder und Enkel ehemaliger Einwanderer auf einer „Fremdheitsskala“ wieder deutlich in Richtung „Ausland“. Von einer Betroffenen auf den Punkt gebracht hieß es: „Gestern war ich noch Deutsche – heute habe ich einen Migrationshintergrund ...“. Während bis zur Erhebung in 2005 von 7,3 Millionen Ausländerinnen und Ausländern (knapp 9% der Gesamtbevölkerung) ausgegangen worden war, galten nun 15,3 Millionen Menschen, d.h. ca. ein Fünftel der Gesamtbevölkerung, als „Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“.

Obwohl diese statistische Konstruktion vor allem Handlungsbedarfe – nicht zuletzt auch im Hinblick auf Benachteiligungen der Betroffenen – ermitteln helfen sollte, fiel ihre Veröffentlichung in ein überaus ungünstiges gesellschaftliches Klima von Debatten um Huntingtons „Kampf der Kulturen“, um „Parallelgesellschaften“ und Kopftuchverbote, die mit brennenden Pariser Vorstädten und dem Streit um die von dänischen Journalisten veröffentlichten Mohammed-Karikaturen immer neue Nahrung erhielten. Damit verfestigten sich auch ein Denken in simplen Ihr-Wir-Konstellationen und die Tendenz, gesellschaftliche Probleme aller Art zu ethnisieren bzw. kulturalisieren und Ursachen für Integrationsdefizite der Gesellschaft insgesamt nur bei ihren Symptomträgern bzw. Symptomträgerinnen zu suchen.

BEFRAGUNG: DEFINITIONSANGEBOT VERBREITERN

Natürlich hatte das auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Akzeptanz des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Kunst-Code“ und seiner Untersuchungsgegenstände, für die im Mitgliederspektrum des Verbandes bundesweit um Teilnahme geworben wurde. Da das Projekt keines war, das von der Basis, also den Einrichtungen ausgegangen war, musste zunächst einmal ermittelt werden, wer in welcher Form in interkulturellen Feldern bereits tätig war bzw. sein wollte und/oder wer ggf. Interesse an einer Modellprojektbeteiligung haben könnte. Hierzu wurde von mir ein Fragebogen konzipiert, der an alle Mitgliedereinrichtungen des Verbandes verschickt werden sollte.

Die Fragebogenerhebung sollte über die genannten Ziele hinaus zwei weiteren Zwecken dienen. Einmal war es mir wichtig herauszufinden, welche unterschiedli-

¹⁰ Quelle: Mikrozensus 2005.

chen Auffassungen von „interkultureller Arbeit“ in den Einrichtungen anzutreffen waren. Gleichzeitig wurden mit der Erhebung alternative Beschreibungen interkultureller Kontexte und Dialogsituationen angeboten, die die Anknüpfungsmöglichkeiten in Bezug auf das Forschungsprojekt vorbereitend erweitern helfen sollten. Auf die Frage „Was charakterisiert „Interkultur“ in Ihrer Einrichtung am ehesten?“ konnten im Rahmen eines Multiple Choice-Verfahrens auch solche Antworten angekreuzt werden, die nach gängigen Vorstellungen zunächst nicht unbedingt mit einem interkulturellen Einrichtungsprofil in Verbindung gebracht worden wären.

Dazu hatte ich einerseits Antworten entworfen, die verbreitete Vorstellungen wiedergaben, wie z. B. die, der zu Folge bereits die Präsenz von Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine interkulturell arbeitende Einrichtung charakterisiere oder die, dass interkulturelle Begegnungen vor allem im Rahmen von Internationalen (Jugend)austauschprojekten stattfinden. Andere Antworten dagegen waren z. B. aus „Diversity“-Konzepten abgeleitet, die 2005 eher in der Wirtschaft und sozialen Arbeitsfeldern bekannt, aber in gesellschaftlich dominanten (Kultur-)Diskursen zu diesem Zeitpunkt noch nicht sehr häufig anzutreffen waren.

Zur Beantwortung der Frage, was „Interkultur“ in den jeweiligen Einrichtungen am ehesten charakterisiere, wurden im Rahmen der Befragung wie auch im weiteren Forschungsprozess z. B. folgende Beschreibungen¹¹ angeboten:

- *Antirassistische Arbeit*
- *Antidiskriminatorische Arbeit*
- *Gezielte Angebote zur Förderung des Dialogs / gemeinsamer (künstlerischer) Erfahrungen von sozial / kulturell / herkunftsmäßig etc. heterogenen Gruppen*
- *Förderung der Dialogfähigkeit zwischen Ost- und Westdeutschen*
- *Ein interkulturelles Bildungskonzept mit Akzent auf*
 - *Sensibilisierung für den Umgang mit Differenz / unterschiedlichen Wirklichkeiten / „Kulturen“*
 - *Unterstützung bei Identitätsfindungsprozessen*
 - *Orientierungshilfen*
- *Förderung kommunikativer Kompetenzen*

¹¹ Diese sowie weitere von mir im Kunst-Code eingesetzte methodische Bausteine entstammen unveröffentlichten Arbeitsmaterialien, die ich zwischen 2002 und 2004 im Kontext eines trilateralen Forschungsprojektes („Inklusion und Exklusion in Europa“) entwickelt habe.

- *Gender-Arbeit*
- *Kooperation mit Organisationen der Kulturarbeit von/ mit Behinderten (z.B. Kulturzentren für Gehörlose) o. ä.*
- *Ein heterogenes Team, d.h. es arbeiten in der Einrichtung auch*
 - *Dozentinnen/Dozenten mit Migrationshintergrund*
 - *Dozenten mit einer Behinderung*
 - *Dozentinnen / Dozenten aus jugendkulturellen Milieus (Hip Hop, Graffiti, Slam Poetry o. ä.)*
 - *Eltern, Senioren/Rentner als Dozentinnen / Dozenten*
- *Flüchtlingsarbeit*
- *Arbeit an einer gemeinsamen Kultur im Stadtteil*
- *Integrative Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen, also sowohl mit Kindern/Jugendlichen*
 - *mit Migrationshintergrund*
 - *sozial benachteiligten*
 - *bildungsbenachteiligten*
 - *mit Handicap*
- *Intergenerative Arbeit / Dialog der Generationen fördern*
- *Kooperationen bzw. Austausch von Know-How mit Migrantenvereinen*
- *Förderung der Dialogbereitschaft zwischen unterschiedlichen Migrantengruppen*
- *Entwicklungszusammenarbeit*
- *Spezielle Angebote für Kinder / Jugendliche mit Migrationshintergrund*
- *Angebote zur Förderung interkultureller Kompetenzen*

Diese Definitionsangebote entsprachen Alltagstheorien oder waren abgeleitet aus themenrelevanten alternativen Forschungsansätzen.¹² Der Katalog unterschiedlicher Beschreibungen von Aspekten interkultureller Arbeit konnte durch die Befragten aus dem Mitgliederspektrum des Verbandes ergänzt werden. Mein Hauptanliegen war dabei nicht, eine Statistik zu erstellen, sondern die Vielfalt der möglichen Zugänge zum Thema einzufangen und gegenüber den geschilderten reduzierten Darstellungen öffentlicher Diskurse die Komplexität der Thematik auf unaufdringliche Art sichtbar zu machen.

Dazu gehörte auch, die Implikationen mancher Theorien aufzuzeigen und Alternativen begründet vorzustellen -

¹² Vgl. z.B.: Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen: Leske & Budrich 1993.

beispielsweise die der antirassistischen Erziehung, die am Konzept der interkulturellen Bildung kritisiert, dass diese strukturellen Rassismus unaufgedeckt lässt. Was sich jedoch verbietet, war eine aus aktuellen Forschungsergebnissen abgeleitete „korrektere“ Definition oder Theorie einführen zu wollen. Eine solche konnte es in der Logik des konstruktivistischen Ansatzes und aufgrund der mit dem Forschungsdesign anvisierten Vielstimmigkeit gar nicht geben. Vielmehr war von dem auszugehen, was als theoretische Vorannahmen zum Untersuchungsgegenstand „Interkultur“ anzutreffen war; zu fragen war zunächst lediglich, auf welche Weise es die jeweiligen Handlungs- und Kommunikationsziele der Beteiligten unterstützte oder behinderte.

Der Fragebogen war somit das erste Instrument, um verbandsintern ein Nachdenken über das Thema „Interkultur“ in Bewegung zu bringen und für das Modellprojekt zu werben. Gleichzeitig sollte es mit seinem erweiterten Katalog von Aspekten interkultureller Bildung, diejenigen die am Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Kunst-Code“ teilnehmen wollten bei der Präzisierung möglicher Forschungsziele unterstützen.

THEORIE IN AKTION

Da nach ihren eigenen Aussagen für die Lektüre von Forschungsliteratur im Berufsalltag vieler Kulturpädagoginnen und -pädagogen nur begrenzt Zeit zur Verfügung stand, war die Entwicklung geeigneter Formen von Theorievermittlung wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Veränderung von Praxis. Vor Beginn des Projekts waren dazu Erfahrungen mit Modellprojektbeteiligungen und Forschungstransfers in der kulturpädagogischen Einrichtungslandschaft recherchiert und ausgewertet worden. Interviews mit Teilnehmern vorausgegangener Praxisforschungsprojekte machten deutlich, dass eine nachhaltige Verschränkung von Theorie und Praxis auf dem Weg über Vorträge bzw. Fortbildungsveranstaltungen nur bedingt zu erreichen sein würde.

Mit dem Aktions- und Teamforschungsansatz war ein geeignetes Instrument, wissenschaftliche Theorie in den Dienst von Praxis zu stellen, bereits gefunden. Das Eingebundensein aller Akteure als Forschende machte es ihnen möglich, den Forschungsprozess ihren spezifischen Standortbedingungen anzupassen, was somit auch eine Veränderung der Untersuchungsgegenstände und Forschungsfragen zur Folge haben konnte und sollte. Abstrakte Ziele wie das der „interkulturellen Öffnung“ einer Einrichtung erfuhren so eine subjektive Konkretisierung und diese wiederum eine Korrektur durch andere Beteiligte oder durch diesbezüglich relevante Forschungsergebnisse. Bezogen auf das Beispiel „interkulturelle Öffnung“ hieß das, zunächst vom subjektiven Vorverständnis interkultureller Kontexte und Dialogsituationen der Beteiligten auszugehen, dieses aber jeweils ereignisrelevant sowohl von kontrastierenden Vorstellungen

– beispielsweise der beteiligten Kinder und Jugendlichen – als auch von relevanten Forschungsansätzen her zu reflektieren. Statt also in theoretische Grundlagen lediglich in Vortragsform oder über Informationsmaterial eingeführt zu werden, konnten die Teilnehmenden Erfahrungen mit ihnen machen.

Im Forschungsprozess war es wichtig, den experimentellen Charakter immer wieder zu betonen: Nicht beabsichtigte Projektverläufe sind kein Fehlschlag, das „Scheitern“ eines geplanten Verlaufs ist Erkenntnisgewinn und kann damit zum Ausgangspunkt für eine veränderte Praxis der eigenen und ggf. auch anderer Einrichtungen werden. Die bewusste Einbindung der Subjektivität aller Forschenden war dabei nicht nur eine Konsequenz aus der dem Forschungsdesign zugrunde liegenden konstruktivistischen Beobachtungstheorie, sondern gleichzeitig ein Versuch, das Lernen aller von allen zu optimieren.

EINSTIEG ÜBER KUNSTDISKURSE – EIN VERSUCH

Erwähnt werden soll hier auch ein Versuch, zum Kunst-Code Auftakt mit den beteiligten Künstler_innen und Kulturpädagog_innen über die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst einen gemeinsamen Einstieg in das Forschungsprojekt zu finden. Dazu ausgewählt hatte ich hauptsächlich Material aus dem Kontext der zum Projektstart noch relativ präsenten Documenta 11 von 2002. Das Angebot an die Künstlerinnen und Künstler, sich über ihr eigenes Medium Zugänge zu Themen wie „Kultur, Identität und Differenz“, „Migration“, „Transkulturalität“ oder „Teilhabe“ zu verschaffen, wurde jedoch nicht aufgegriffen. Das mitgebrachte Material wurde als interessante zusätzliche Information begrüßt, aber im weiteren Verlauf des „Kunst-Code“ nicht mehr erwähnt.

Hier wäre es eigentlich angebracht gewesen, die Gründe dafür näher zu untersuchen und beispielsweise den Einfluss der unterschiedlichen (Konventions)Erwartungen an Forschung zu thematisieren. Da aber aufgrund der „Vielstimmigkeit“ im Forschungsprozess ohnehin verstärkt darauf zu achten war, die vereinbarten Untersuchungsziele nicht aus den Augen zu verlieren, unterließ ich es, ein weiteres Forschen an dieser Stelle anzuregen. Hauptsächliches Projektziel war es, gemeinsam Handlungswissen zu generieren, das allen Kindern und Jugendlichen Teilhabe und bessere Entwicklungschancen ermöglicht. Dies im Fokus zu behalten, ohne zu schnell „Schließungen“ zu verursachen, war die Herausforderung während des gesamten Prozesses.

EINFÜHRUNG IN THEORIEDISKURSE

„Kunst-Code“ startete mit acht Kunstschulen bzw. Kulturpädagogischen Einrichtungen aus sieben Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen). Bevor deren Ver-

treter zur zweitägigen Auftaktveranstaltung erstmals zusammentrafen, waren mit ihnen bereits erste Projektkonzeptionen entwickelt worden. Diese sollten bei der Auftaktveranstaltung vorgestellt und gemeinsam mit kollegialen Beratern aus Migrantenverbänden, Künstlerkollektiven und Hochschule erörtert werden.

Als Referent eingeladen, um in feldspezifisch relevante Theorien einzuführen, wurde ein Vertreter der Interkulturellen Pädagogik, Georg Auernheimer. Ich nahm an, dass er an möglichst viele der von mir vermuteten Vorwissensbestände der Teilnehmenden anknüpfen konnte. Da Auernheimer die Entwicklungen seines Fachs in der Bundesrepublik maßgeblich mit beeinflusst hatte, Entwicklungslinien interkultureller und antirassistischer Pädagogik aufzeigen und kulturtheoretische Fragen aus der Perspektive östlicher und westlicher, älterer und aktueller Theorieschulen beleuchten konnte¹³, schien er für die Teilnehmenden, die unterschiedlichste Bildungsbiografien aus Nord- und Süd-, Ost- und Westdeutschland mitbrachten, ein besonders geeigneter Gesprächspartner. Mit ihm vereinbart wurde, Theorie nicht lediglich in Vortragsform, sondern darüber hinaus in Form einer Diskussion mit den Projektbeteiligten einzuführen. Dazu hatte der Referent aus den vorgestellten Theorien Thesen abgeleitet, die er mit den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern erörterte. Statt auf Rezeption von wurde also auch hier auf Auseinandersetzung mit Theorie gesetzt.

Weitere Studien und Forschungsergebnisse führte ich später entsprechend dem Aktionsforschungsansatz immer dann ein, wenn sie einzelnen Projektpartnern in einer Situation von Nutzen sein konnten; das Material erhielten dann aber jeweils alle Beteiligten. Verbandsintern verbreitete Artikel zum Thema – eigene und solche anderer Forscher im Team – sollten neugierig auf das Projekt machen. In den Artikeln wurden projektrelevante Fragen aufgegriffen, dazu die im gesellschaftlichen Diskurs dominanten Antworten erörtert, ggf. auch dekonstruiert, und neue, kontrastierende oder komplementäre Positionen vorgestellt.

METHODENBAUSTEIN „FRAGENKATALOGE“

Wichtigster Methodenbaustein im „Kunst-Code“ waren Konzeption und Reflexion sowie die wiederholte „Justierung“ von Fragen. Eigentlich selbstverständlicher Bestandteil allen Forschens, diente systematisches methodisches Fragen hier jedoch nicht nur der Standort- und Zielbestimmung und der Präzisierung von Forschungszielen. Der bewusste Umgang mit Fragen im Rahmen des Projekts „Kunst-Code“ sollte es auch erleichtern, die unausgesprochenen „Theorien“, die jeweils das eigene Handeln begründeten, näher ein-

zukreisen. Damit verbunden war auch die Sensibilisierung für andere Standpunkte und alternative Deutungsmuster in Bezug auf relevante Themen.

Abgeleitet aus Forschungsergebnissen und aktuellen Theoriediskursen waren von mir für die beteiligten Einrichtungen Fragenkataloge entwickelt worden. Um es den Forschungspartnern an den jeweiligen Standorten selbst zu überlassen, ob und wenn ja wie sie mit den Fragen umgehen wollten, erhielten alle jeweils alle Fragenkataloge zu den forschungsrelevanten Themenkomplexen. Aus diesen konnten sie bei Bedarf das für sie Passende aussuchen, es ignorieren oder es als Impuls für die Entwicklung eigener feldrelevanter Fragen nutzen. Zur Illustration sollen im Folgenden einige dieser Fragenkataloge vorgestellt werden; die Projektdokumentation enthält in ihrer Einführung¹⁴ weitere Beispiele für diese Vorgehensweise.

Fragen nach der handlungsbegründenden „Theorie“¹⁵

- *Welche Zielgruppen, welches Bild von „Migranten“, welche Kultur- und Bildungstheorie, welches Kunstverständnis, welche damit verbundenen Erwartungen stehen im Raum, wenn ein Verband oder eine Einrichtung „Integration“ als Ziel eines Projektes benennen, zu dem Kunst bzw. Kultur einen wertvollen Beitrag leisten sollen?*
- *Von wo aus wird dieses Ziel – unausgesprochen – gedacht und aus welcher Perspektive heraus wird es entwickelt?*
 - *Aus der Antizipation zukünftiger Entwicklungen und Erfordernisse? (Welcher Entwicklungen oder Erfordernisse? Verbands- bzw. einrichtungsbezogener, zivilgesellschaftlicher, ökonomischer?)*
 - *Aus der Analyse gesellschaftlicher Befunde und Problemlagen? (Welcher?)*
 - *Von Bedürfnissen aus, die von Kindern geäußert oder an ihnen beobachtet wurden? (Wenn ja, welche Bedürfnisse: Bildungs- bzw. Erkenntnisinteressen, Entwicklungsbedürfnisse, Gemeinschaftsbedürfnisse, Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit, Orientierungsbedarfe?)*

Fragen nach Zielgruppen und Zielen

- *Wer genau sind die Zielgruppen, um die sich der Verband, eine Einrichtung, einzelne Künstler/ Kulturpädagogen bemühen wollen?*

¹³ Z.B. Kulturhistorische Schule der ehemaligen Sowjetunion und Leontjew ebenso wie Centre for Contemporary Cultural Studies Birmingham und postkoloniale Theoretiker.

¹⁴ Smith, Dolores (2008): Was ist ein interkultureller Dialog? Einführung in theoretische Hintergründe, Forschungsdesign, Fragestellungen und Methodik des Modellversuchs. In: Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (Hrsg.) Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Arbeitshilfe für die Kulturpädagogische Praxis. Unna, Oktober 2008, S.12-19.

¹⁵ Aus unveröffentlichtem eigenen Arbeitsmaterial, das für den Kunst-Code Kontext leicht verändert wurde (siehe dazu Fußnote 11).

- alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?
- sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche?
- bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche?

(Welche Auswirkungen haben solche klaren Zuordnungen auf die anzusprechenden Kinder und Jugendlichen und meine Wahrnehmung von ihnen? Welche Auswirkungen haben sie auf mein künstlerisch-pädagogisches Angebot? Trage ich mit dazu bei, dass sie in der Wahrnehmung von außen einseitig festgelegt werden?)

- Oder sind meine Zielgruppen alle Kinder und Jugendlichen, die bisher keinen Bezug zu Kunst/zu ästhetischen Bildungsangeboten haben? Wovon wird ausgegangen:
 - dass diese Kinder und Jugendlichen Kunst wollen, aber sie nicht bekommen
 - dass sie (noch) keinen Zugang zu Angeboten oder kein Interesse an Kunst haben, aber Kunst brauchen, weil ihnen sonst etwas Wesentliches fehlt? Geht es also darum, sie überhaupt mit ästhetischen Bildungsangeboten zu erreichen, egal an welchen Orten?

Die aktive Rückbindung der Erfahrungen innerhalb des Projektgeschehens an Erkenntnisse der Forschung wurde methodisch ebenfalls über die Konzeption und Reflexion von Fragen erreicht. Die Fragen sollten zu weitergehendem eigenem Fragen und Forschen anregen. Bei konkreten Nachfragen bemühte ich mich um entsprechendes Informationsmaterial oder verwies auf Erfahrungen und Know-how der forschenden Kolleginnen und Kollegen an anderen Standorten, die dann kontaktiert wurden. So lernten, wie bereits erwähnt, alle von allen. Mit der Zeit konnte sich so auch ein Selbstverständnis der Projektpartner als „Forschungsverbund“ entwickeln.

Auch öffentliche Debatten, Fernsehbeiträge, Zeitungsartikel, auf die die Projektpartner hinwiesen oder die sie kommentierten, konnten zum Anlass für die Einführung weiteren Materials werden, welches nicht nur aus Forschungsberichten, Theorie und Statistiken bestand. Beispiele aus dem Alltag sollten im Gegenteil dafür sensibilisieren, dass auch *Forschungsergebnisse* „Vor-Urteile“ enthalten oder verfestigen helfen können. So wurden von mir den (häufigen) Forschungsberichten und Statistiken über das Scheitern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem z. B. Informationen über ein Gymnasium, an dem 67% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund hatten, gegenübergestellt.

DEKONSTRUKTION ALS METHODE

Während der Laufzeit des Projekts 2005-2008 beschäftigten die Themen Migration, Integration und Vielfalt die bundesrepublikanische Öffentlichkeit so stark wie nie vorher. Seit der oben erwähnten Veröffentlichung des Mikrozensus 2005 war vieles in

Bewegung geraten. Zu beobachten war beispielsweise, dass sich die gesellschaftliche Öffentlichkeit bezüglich der Themen Kultur und Identität, Migration, Integration und interkulturelle Kommunikation zunehmend in Richtung der „Diversity“-Ansätze bewegte und sich damit zumindest ein Teil der gesellschaftlichen Öffentlichkeit von allzu vereinfachenden „Ihr-Wir“ Beschreibungen entfernte. Das war auch hilfreich für die Kommunikation im Projekt. Allerdings war nicht aus den Augen zu verlieren, dass in vielen „Diversity“-Ansätzen Fragen sozialer Ungleichheit ausgeklammert werden und die Gefahr besteht, dass in der Praxis gerade subtile Formen von Ausgrenzung und struktureller Diskriminierung einer Bearbeitung entzogen werden. Verbandsintern kamen „Diversity“-Konzepte der Realität der Einrichtungslandschaft jedoch sehr entgegen, da sie aufgrund unterschiedlicher Finanzierungskonzepte an einem Standort überwiegend mit Vorschulkindern, an einem anderen mit Angeboten für Senioren arbeiten konnten. Etwas mehr als ein Jahr nach der oben geschilderten Theorieeinführung in Vortrags- und Diskussionsform waren die durch den Referenten vorgestellten alternativen Ansätze jedoch größtenteils nicht mehr präsent. Was noch nicht vergessen war, wurde nicht mit der Praxis verknüpft.

Damit befand sich die Einführung in praxisrelevante Theorie zwar nicht mehr am Anfang, die Vermittlung weniger eingängiger Theoriekonzepte stand aber noch aus. Um beispielsweise postkoloniale Kritik einzuführen, schien es mir sinnvoll, Dekonstruktion als Methode einzusetzen und auf Beispiele aus dem bundesrepublikanischen Kontext zu beziehen. In Gesprächen und Diskussionen, die die Projektarbeit begleiteten, waren es häufig die im gesellschaftlichen Migrations- und Integrationsdiskurs verbreiteten Klischees, die zur Sprache kamen. Diese boten einen guten Einstieg in ansonsten schwierige Themen, da keine/r der Projektbeteiligten sich persönlich betroffen fühlen mussten. Die Möglichkeit auf Distanz zu gehen war vor allem bei Themen wie Inklusion und Exklusion, Diskriminierung und Rassismus wichtig, bei denen eigentlich niemand sich von der Gefahr freisprechen kann, andere auszugrenzen.¹⁶

Sich diesen zunächst mit „harmloseren“ Beispielen zu nähern, erwies sich als sinnvoll, denn nichtsdestoweniger konnte auch an ihnen deutlich werden, wie unbeabsichtigte Ausschlüsse aufgrund unhinterfragter eigener Standards durch eine bestimmte „Ordnung der Dinge“ funktionieren. Hierzu nachfolgend ein Beispiel. Während der Projektlaufzeit war im Kulturdiskurs häufig von „Migranten-Instrumente“ im Unterschied zu anderen Instrumenten die Rede.

¹⁶ Dazu: Kalpaka, Anita, Rätzl, Nora (Hrsg.), Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer/Hamburg 1990, oder Hannah Arendt: „Wer hat je behauptet, dass ich, indem ich ein Unrecht beurteile, unterstelle, selbst unfähig zu sein, es zu begehen?“..

Was ist nun ein „Migranten-Instrument“?

- Ein Instrument, das von Migranten nach Deutschland mitgebracht wird?
- Ein Instrument, das durch Zuwanderer in Deutschland bekannt gemacht wurde?
- Ein Instrument, das nur von Migranten gespielt wird?
- Ein Instrument, für das in der deutschen klassischen Tradition keine Musik geschrieben wurde?

Natürlich scheint die Frage spitzfindig, denn jeder kann benennen, was mit „Migranten-Instrumenten“ gemeint sein könnte: Saz, Baglama, Bouzouki, Balalaika etc. Was aber wären dann die übrigen Instrumente? Sind Geige, Cello, Klavier, Oboe oder Fagott „einheimische“ Instrumente, sind es deutsche Instrumente? Macht ihre häufige Verwendung in der Tradition der deutschen klassischen und modernen Musik sie zu „deutschen“ Instrumenten? Hier ging nicht darum, die Identifikation mit Traditionen in Frage zu stellen und auch in Bezug auf „Vor-Urteile“ wurde betont, dass wir alle sie brauchen, um im Alltag handlungsfähig zu bleiben. Aber es ging darum, die Sensibilität für damit verbundene ungewollte Ausschlüsse und Abwertungen zu wecken.

Beispiele wie das geschilderte konnten dafür sensibilisieren, wie bestimmte „Gedankenroutinen“ und ihre dauerhaft unreflektierte Hinnahme und Verbreitung auch weniger harmlose Folgen nach sich ziehen und Lebensentwürfe zu behindern oder vereiteln imstande sind.¹⁷ Die Psychologin Maria do Mar Castro Varela spricht unter Berufung auf die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak von der Notwendigkeit des „Verlernens eigener Privilegien“¹⁸ und

17 Wenn beispielsweise bestimmte Instrumente zu den wichtigsten Wettbewerben nicht zugelassen werden und gute Nachwuchsmusiker, die keine Chance hatten ein anderes Instrument zu lernen, aufgrund dessen chancenlos bleiben. Umgekehrt bringt sich die Musikwelt damit um Innovationen.

18 Vgl. Castro Varela, Maria do Mar, „Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise“, in: Georg Auernheimer (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2002, S. 35-48, S.44.

verweist auf die besondere Verantwortung derer, die gleichzeitig mit ihren Privilegien immer auch mit mehr „Verletzungsgewalt“¹⁹ ausgestattet sind.

Dass hier die Rollen wechseln können, wurde anlässlich solcher „Dekonstruktionen“ auch deutlich gemacht, ebenso, dass solche Lernprozesse eigentlich für niemanden jemals abgeschlossen sein werden und man als Individuum, das sich in einem sozialen Feld bewegt, immer auch daran beteiligt sein wird, Ausschlüsse zu produzieren. Im Bewusstmachen der Mechanismen, die daran beteiligt sind, liegt jedoch immer auch eine Chance für Veränderung. Allerdings müsste im Vorfeld besonders sorgfältig über implizite Gefahren und Konsequenzen nachgedacht und ein solches Lernen auf breiter gesellschaftlicher Basis angestrengt werden, damit es tatsächlich zu mehr Chancengleichheit führen kann.

FORSCHEN UND LERNEN

Teambasierte Forschung befördert Lernprozesse, die im Rahmen anderer Forschungssettings so nicht möglich sind. Wird ihr Potenzial wirklich ausgeschöpft, ist sie eine Übung in Demokratie par excellence. Das kann sie aber nur werden, wenn zumindest für einen begrenzten Zeitraum im Prozess alle Beteiligten die Gleichheit aller wirklich anerkennen. Dabei wird es niemanden geben, der oder die nicht auf irgendein „Privileg“ verzichten müssen. Unter solchen Voraussetzungen würde Konsens darüber bestehen, dass niemand in den Forschungsprozess eingebunden *wird*, sondern dass alle immer schon eingebunden *sind*. Prozesse, in denen das auch nur andeutungsweise erfahren werden kann, sind solche, die Gegenstand meiner Suchbewegungen bleiben werden – egal ob im Alltag, in der Kunst oder im Rahmen der Forschung.

19 Vgl. auch Castro Varela, Maria do Mar, „Soziale Verletzlichkeit und Repräsentation. Migrantinnen als Minorisierte und widerständige Visionärinnen“, in: Olympe. Feministische Arbeitshefte zur Politik, Heft 22, 2005, S. 14-23

Literatur

Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a. M., New York (Originalfassung: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London 1983)

Appadurai, Arjun (1996): Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization, University of Minnesota Press

Appadurai, Arjun (2006): Fear of small numbers. An Essay on the Geography of Anger, Duke University Press, Durham / London

Attia, Iman. (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hrsg): Psychologie und Rassismus. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S. 259-285

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (5)

- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen
- Bade, Klaus J. et al (Hg.) (2007): Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn
- Bauman, Zygmunt (1991): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, S. 23-49
- Beck, Ulrich (2004): Der kosmopolitische Blick, Frankfurt a. M.
- Berger, Peter L., Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.
- Bernhard, Armin, Rothermel, Lutz (Hgg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Beltz/ Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Bielefeld, Uli (Hg.) (1991): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, Bildungsforschung Band 19. Bonn/Berlin, Bezug: www.bmbf.de
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. - bjke (Hg.): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Arbeitshilfe für die Kulturpädagogische Praxis), Unna, Oktober 2008
- Castro Varela, María do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise, in: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, S. 35-48
- Castro Varela, María do Mar (2005): Soziale Verletzlichkeit und Repräsentation. Migrantinnen als Minorisierte und widerständige Visionärinnen, in: Olympe. Feministische Arbeitshefte zur Politik, Heft 22, Zürich 2005, S. 14-23
- Fett, Sabine, Mörsch, Carmen (2007): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. transcript Verlag, Bielefeld
- Habermas, Jürgen (1973): Wahrheitstheorien, in: Hans Fahrenbach (Hg.), Wirklichkeit und Reflexion, S. 211-265. Neske Verlag, Pfullingen
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bde.). Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, Argument Verlag, Hamburg
- Heitmeyer, Wilhelm, Imbusch, Peter (Hgg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden
- Hentig, Hartmut von (2004): Bildung. Ein Essay. 5. Aktualisierte Auflage. Beltz Verlag, Weinheim
- Hitzler, Ronald, Honer, Anne, Pfadenhauer, Michaela (Hgg.) (2008): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische Bestimmungen und ethnographische Deutungen. Wiesbaden
- Kalpaka, Anita, Räthzel, Nora (Hgg.) (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer/Hamburg
- Kämmerer, Annette, Speck Agnes (Hgg.) (1999): Geschlecht und Moral. Heidelberger Frauenstudien, Bd. 6 Heidelberg
- Keupp, Heiner u. a. (2006): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne
- Kronauer, Martin (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Campus Verlag, Frankfurt a. M., New York
- Liebau, Eckart, Zirfas, Jörg (Hgg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. transcript Verlag, Bielefeld
- Luckmann, Thomas (2007): Lebenswelt, Identität und Gesellschaft: Schriften zur Wissens- und Prosoziologie. Konstanz
- Mecheril, Paul, Thomas, Teo (Hgg.) (1997). Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg
- Mezzadra, Sandro: Lo sguardo dell' autonomia – Der Blick der Autonomie. In Kölnischer Kunstverein, DOMiT u. a. (Hg.) (2006): Projekt Migration, Köln
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur

ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim und München

—
Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen

—
Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hgg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden

—
Saldern, M. v. (1992). Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. Empirische Pädagogik, Heft 6, S. 377-399, hier S. 378

—
Schimank, Uwe (2007): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. 3. Aufl. Wiesbaden

—
Schmidt, S. J. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

—
Silberman, Roxane, Alba, Richard, Fournier, Irène (2007): Segmented Assimilation in France? Discrimination in the Labour Market against the Second Generation. In: Ethnic and Racial Studies, Jg. 30, H. 1 (2007), 1-27

—
Smith, Dolores (2008): Was ist ein interkultureller Dialog? Einführung in theoretische Hintergründe, Forschungsdesign, Fragestellungen und Methodik des Modellversuchs. In: Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (Hg.): Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog. Arbeitshilfe für die Kulturpädagogische Praxis. Unna, Oktober 2008, S. 12-19

—
Soeffner, Hans-Georg, Zifonun, Dariuš (2008): Posttraditionale Migranten, in: Hitzler, Ronald, Honer, Anne, Pfadenhauer, Michaela (Hgg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische Bestimmungen und ethnographische Deutungen. Wiesbaden

—
Taylor, Charles (2004): Modern Social Imaginaries, Duke University Press

—
Williams, Patrick, Chrisman, Laura (Hrsg) (1994): Colonial discourse and postcolonial theory: A reader. Columbia University Press New York

—
Yildiz, Erol (1997): Die halbierte Gesellschaft der Postmoderne. Probleme des Minderheitendiskurses unter Berücksichtigung alternativer Ansätze in den Niederlanden, Opladen

Web-Links:

—
DOMiD, das Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. www.domid.org

—
Migrationsmuseum Deutschland // www.migrationsmuseum.de siehe: www.domid.org

—
Migrationsmuseum Schweiz // www.migrationsmuseum.ch

—
Qantara.de – Internetportal zum Dialog mit der islamischen Welt // www.qantara.de/de

—
Informations- und Service-Portal „Migration Citizenship Education“ des Netzwerkes Migration in Europa e. V. // <http://www.migrationeducation.org>

—
The United Nations Refugee Agency (UNHCR) New York City, NY, USA // www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home

—
UNESCO // www.unesco.org

Literatur zum Thema Forschung:

—
Altrichter, H. (1990): Ist das noch Wissenschaft? Profil Verlag München

—
Altrichter, H. (2005): The Role of the Professional Community in Action Research, Educational Action Research, Volume 13, Number 1, S. 11-24

—
Altrichter, H. / Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Julius Klinckhardt Verlag Bad Heilbrunn

—
Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden, 7. Auflage, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich

—
Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 13. Aufl. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag Hamburg

—
Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hgg.) (2000): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Hamburg

—
Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Junghans, Carola & Meyer, Hilbert (unter Mitarbeit von Nadine Henze und Verena Lennartz) (2002): Einführung in die Oldenburger Teamforschung. (Oldenburger VorDrucke 451). Didaktisches Zentrum Oldenburg

—
Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf & Meyer, Hilbert (2004): Forschendes Lernen im Rahmen einer Teamarchitektur. In Sybille Rahm & Michael Schratz (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?, S. 194 - 209. Studienverlag Innsbruck

—
Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung, 4. Aufl., Wien

—
McMahon, T. (1999): Is Reflective Practice Synonymous with Action Research?, Educational Action Research, Volume 7, Number 1, S. 163-168

—
Meyer, Hilbert, Gebken, Ulf (2003): Oldenburger Teamforschung. Wiederbelebung der Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. ph akzente Heft 2, S. 3 – 7. Pädagogische Hochschule Zürich

—
Stenhouse, Lawrence (1983), Authority, education, and emancipation. Heinemann Educational Books

—
Stenhouse, Lawrence (1985), Research as a basis for teaching. Heinemann Educational Books

—
Wadsworth, Yoland (1998) What is Participatory Action Research? Action Research International, Paper 2 (online)

Web-Links zum Thema Forschung:

—
DGS:AG Methoden der qualitativen Sozialforschung // <http://www.soziologie.de/index.php?id=110>

—
Fichten, Wolfgang, Dreier, Birgit (2003): Triangulation der Subjektivität. Ein Werkstattbericht. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (Online Journal). Vol. 4, No. 2 // www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03-fichtendreier-d.htm

—
Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online Journal) // www.qualitative-research.net.

—
qualitative-forschung.de