

*„Es ist nicht so, dass hier Bildung  
an jeder Haustür steht“*

Mit GPS-basierten walking  
interviews zur Rekonstruktion  
des Quartierswissens lokaler  
Akteur\*innen in einem  
segregierten Stadtteil

Dissertationsschrift zur Erlangung des Dr. phil.

Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Erstgutachterin: Prof. Dr. Nicolle Pfaff  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Maurer  
Essen, 3. August 2023  
Disputation am 7. März 2024 in Essen

Stefanie Wittich

## **DANKSAGUNG**

Diese Doktorarbeit entstand in der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Nachwuchsforschungsgruppe „Segregierte Quartiere als Bildungsräume? Analysen zu Steuerung, Organisation und Bildungsprozessen“ an der Fakultät für Bildungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Betreut wurde sie von Nicolle Pfaff und Susanne Maurer. Ihnen danke ich in besonderem Maße für ihre Geduld, ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten und ihre wissenschaftlichen Impulse. Nun kann ich sagen: Es ist vollbracht!

Es ist mir nach so einem komplexen Prozess wie einer Dissertation nicht möglich, den Beitrag einzelner Menschen einzuordnen. Manche begleiteten mich über lange zehrende Zeiten, manche inspirierten mich durch kurze knackige Impulse. Manche unterstützten mich organisatorisch, manche intellektuell, viele haben mich in meinem Schreibprozess begleitet. Was Ihr mir jeweils gegeben habt, werde ich Euch vielleicht nie sagen, werden wir vielleicht selbst nie vollends verstehen können.

Ich danke Anita Barkhausen, Renate Bastian, Denise Bergold-Caldwell, Andrea Beutlhauser, Ursula Birsl, Tim Böder, Anne Bönisch, Ines Braune, Timm Camps, Marc Chaouali, Katrin Feldermann, Hannah Freudenstein, Daniel Ganzert, Martin Gottschalt, Nikol Gröning, Katja Günther, Thorsten Hertel, Lina Hoffmann, Nikolai Huke, Maik Karge, Nermin Kilicaslan, Juko Marc Lucas, Kirsten Mensch, Ann-Kathrin Mertineit, Daniela Molnar, Stefanie Riedasch, Joh Sarre, Susanne Schedel, Ingrid Scherübl, Tina Schrader, Nina Schumacher, Ulrike Seiffert-Petersheim, meiner Mama Petra Sell, Madelaine Stahl, Isabell Streibig, Andrea Suntheim-Pichler, Matti Traußneck, Kathrin Westphal, Jutta Wergen, Brigitte Wittich, meinem Papa Steffen Wittich, Judith Wolfsberger und Simon Wüthrich.

Ich danke Dir, Stefan, für all die Jahre.

Vor allem aber danke ich Euch, Leonid und Ronja, für Euer Interesse am Verstehen, Eure Bereitschaft Dinge anzunehmen, Euren Mut mit mir mitzugehen und für unsere gemeinsam getragene Stärke, aus dem was wir haben, immer das Beste draus zu machen :- ) :- ) :- ) Ich liebe Euch!

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>6</b>
<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>8</b>
<b>2 SPUREN ZUM ZUSAMMENHANG VON BILDUNG UND RAUM.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Bildungsungleichheit.....</b>	<b>24</b>
2.1.1 Leistungsvergleichende Studien als Indikatoren für Bildungsungleichheit .....	26
2.1.2 Ethnisierung der Bildungsungleichheit.....	28
2.1.3 Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit.....	31
2.1.4 Zwischenfazit: Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland .....	35
<b>2.2 Räumliche Ungleichheit .....</b>	<b>36</b>
2.2.1 Wie entwickelt und zeigt sich räumliche Segregation?.....	37
2.2.2 Von der Angst vor der ‚Parallelkultur‘ zum Ideal der ‚sozialen Mischung‘ .....	38
2.2.3 Vom benachteiligten zum benachteiligenden Stadtviertel .....	40
2.2.4 Zwischenfazit: Entwicklung und Reproduktion von räumlicher Ungleichheit .....	43
<b>2.3 Segregierte Quartiere als Bildungsräume .....</b>	<b>44</b>
2.3.1 Die Entstehung segregierter Quartiere als Bildungsräume .....	44
2.3.2 Lokale Bildungsstudien .....	47
2.3.3 Die Rolle lokaler Akteur*innen im segregierten Quartier .....	50
2.3.4 Zwischenfazit .....	54
<b>3 BILDUNGSRÄUME ALS EFFEKTE UND AUSGANGSPUNKTE SOZIALER UNGLEICHHEIT .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Bildungschancen und soziale Ungleichheit .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Raum und soziale Ungleichheit .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 Raum als Struktur und Praxis: Lefebvres Raumtheorie .....</b>	<b>68</b>

3.4	<b>Atheoretisches Wissen als Orientierungsrahmen im Raum</b> .....	77
3.5	<b>Auf dem Weg zu einem integrierten Forschungsdesign. Gemeinsam unterwegs mit Lefebvre und Mannheim</b> .....	85
<b>4</b>	<b>DURCHFÜHRUNG, AUFBEREITUNG UND INTERPRETATION GPS-BASIERTER WALKING INTERVIEWS</b> .....	<b>91</b>
4.1	<b>Bedingungen für das Forschungsdesign</b> .....	<b>91</b>
4.2	<b>Erhebung eines walking interview</b> .....	<b>95</b>
4.2.1	Das Expert*inneninterview – leitfadengestützt oder offen? .....	99
4.2.2	Vom leitfadengestützten zum offenen walking interview mit Expert*innen .....	103
4.2.3	Feldzugang und Vorbereitungen .....	109
4.2.4	Durchführung der walking interviews.....	110
4.2.5	Datenaufzeichnung.....	115
4.3	<b>Datenaufbereitung</b> .....	<b>118</b>
4.3.1	Nach dem Interview: Feldnotizen und ein erster thematischer Verlauf für den Überblick.....	119
4.3.2	Aufbereitung und Anonymisierung der Audiodaten.....	121
4.3.3	Nach mir die Sintflut? Daten-Policy aus sicherer Speicherung, ordentlicher Organisation und offener Nachnutzung .....	130
4.4	<b>Rekonstruktionen von walking interviews mit der dokumentarischen Methode</b> 133	
4.4.1	Grundlagen der dokumentarischen Methode.....	133
4.4.2	Dokumentarische Interviewinterpretation .....	136
4.4.3	GPS-Tracks als Bilder auf einer Karte.....	141
4.4.4	Ein Text, ein Track und bitte nochmal die Karte: Datentriangulation.....	145
4.4.5	Rekonstruktion der Rekonstruktion.....	147
4.5	<b>Zwischenfazit Methodenwahl und -durchführung</b> .....	<b>151</b>
<b>5</b>	<b>ORIENTIERUNGEN IM STADTTTEILBEZUG. REKONSTRUKTIONEN ZUM QUARTIERSWISSEN LOKALER PÄDAGOGISCH-POLITISCHER AKTEUR*INNEN</b> .....	<b>153</b>
5.1	<b>Neuntal: „auch gespalten [] nicht so vermischt“</b> .....	<b>155</b>

<b>5.2 Sozialräumliche Stadtteil-Charakteristika .....</b>	<b>159</b>
5.2.1 Mobilität nach innen und außen .....	160
5.2.2 Infrastruktur für Bildung, Soziales und Kultur .....	165
5.2.3 Politische Situation aus der Perspektive der Wahlergebnisse .....	170
5.2.4 Der Stadtteil und seine Menschen .....	173
5.2.5 Der Stadtteil in der Gesamtstadt .....	176
<b>5.3 Lokale Akteur*innen als Stadtteil-Expert*innen .....</b>	<b>179</b>
5.3.1 Herr Alhues – der resignierend-nostalgische Leiter des Generationentreffs .....	183
5.3.2 Herr Fischer – der beteiligungs- und kunstorientierte (Öffentlichkeits)-Arbeiter im <i>Aufwind</i> und Mitglied der I-Partei .....	187
5.3.3 Frau <i>Graber</i> – die tolerant-parteiische Leiterin des Mädchenclubs <i>Schatzkiste</i> .....	190
5.3.4 Frau <i>Imholz</i> und Frau <i>Jung</i> – die gut vernetzten Sozialarbeiterinnen .....	196
5.3.5 Herr <i>Keupert</i> – der relativierend-kategorisierende Lernförderer und <i>E-Partei</i> - Politiker .....	201
5.3.6 Frau <i>Obernberg</i> – die natur- und bürger*innenverbundene stellvertretende Bezirksbürgermeisterin und Mitglied der <i>B-Partei</i> .....	204
5.3.7 Frau <i>Weimar</i> – die ethnisch und klassistisch kategorisierende Leiterin einer KiTa .....	209
5.3.8 Frau <i>Aarnheim</i> – die rechtlich versierte und diversitätswertschätzende Mitarbeiterin in der städtischen Fachgruppe Integration .....	211
5.3.9 Akteur*innen im Stadtteil – Expert*innen mittendrin oder außen vor? .....	213
<b>5.4 Die Orte und ihre Themen .....</b>	<b>215</b>
5.4.1 Die Gesamtschule als ambivalente Ecke und ungenutzte Fläche .....	215
5.4.2 <i>Neuntaler Straße</i> als Trennlinie und Nahtstelle .....	225
5.4.3 Der Mädchenclub <i>Schatzkiste</i> : Bildung als Sprungbrett aus der Familie .....	234
5.4.4 Religiöse Orte als Orte der Bildung im Wandel .....	244
5.4.5 Gemeinsam oder doch lieber (im selben Milieu) Einsam? Nebeneinander Wohnen als Herausforderung für ‚Akademiker‘ .....	254
<b>5.5 Zusammenfassung des Empiriekapitels .....</b>	<b>262</b>
 <b>6 DAS BILDUNGSBEZOGENE QUARTIERSWISSEN LOKALER AKTEUR*INNEN .....</b>	 <b>268</b>
<b>6.1 Anlässe bildungsbezogener Rekonstruktionen .....</b>	<b>270</b>
<b>6.2 Das Comeback des Dorfes und der beständigen Natur als positive Gegenhorizonte zur wandelbaren Stadt .....</b>	<b>273</b>

<b>6.3</b>	<b>Formen „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen .....</b>	<b>278</b>
<b>6.4</b>	<b>Autobiografische Positionierungen im Feld .....</b>	<b>294</b>
<b>6.5</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>301</b>
<b>7</b>	<b>FAZIT.....</b>	<b>316</b>
<b>8</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>336</b>

# Abkürzungsverzeichnis

AfD.....	Alternative für Deutschland (politische Partei)
BDSG.....	Bundesdatenschutzgesetz
BmBF .....	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD.....	Bundesrepublik Deutschland
CHE.....	Centrum für Hochschulentwicklung (Bertelsmann-Stiftung)
CDU.....	Christlich Demokratische Union (politische Partei)
CVJM e. V.....	Christlicher Verein <i>Junger Menschen</i> e. V.
DFG.....	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DFZ.....	Datenforschungszentrum des DIPF
DIFU.....	Deutsches Institut für Urbanistik GmbH
DIPF .....	Deutsches Institut für Pädagogische Forschung
DİTİB.....	Diyanet İşleri Türk İslam Birliği, Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.
ESF.....	Europäischer Sozialfonds
GEW.....	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GmbH.....	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
IMIS.....	Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien
OAST.....	Institut für soziale Arbeit in der Untersuchungsstadt
OECD.....	Organization for Economic Co-operation and Development
PISA.....	Programme for International Student Assessment/Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PISA-E .....	PISA-Studie mit einer erweiterten Stichprobe
SGB II .....	Zweites Buch Sozialgesetzbuch – Grundsicherung für Arbeitssuchende
SPD .....	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
TIES .....	The Integration of the European Second Generation (Studie des IMIS)

TIMSS..... Trends in International Mathematics and Science Study  
UdSSR ..... Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken  
UNO ..... United Nations Organisation  
USA ..... United States of America  
ZVG ..... *Zweistädter Verkehrsgesellschaft*



# 1 EINLEITUNG

---

Während der Erhebungsarbeiten zur vorliegenden Forschungsarbeit fand in Deutschland der ‚lange Sommer der Migration‘ statt, in dessen Zuge Tausende von Migrant\*innen in die Bundesrepublik Deutschland kamen. Deren widersprüchliche Umgang mit Migration, in dem sich militärische Unterstützung der Türkei oder der harte Umgang mit Griechenland mit der ‚Willkommenskultur‘ vereinen ließen, stellte neue Fragen an die Aufnahme- und Abschiebe-gesellschaft in der BRD. Neben diesem „politikanalytische[n] Rätsel“ (Georgi 2016, S. 183) dieses makropolitischen Handelns stellte der Umgang mit den Geflüchteten vor Ort die Menschen vor viele Herausforderungen. Viele hießen die Geflüchteten willkommen, kooperierten mit kommunalen Stellen und freien Trägern und engagierten sich bis zur Erschöpfung ehrenamtlich für die Geflüchteten in ihrer Kommune. Nach kurzer Zeit wurden viele dieser Helfenden in ihrer Arbeit frustriert, gelangten an ihre persönlichen Grenzen und die Toleranz gegenüber den Geflüchteten sank.

Das „Septembermärchen“<sup>1</sup> offenbarte schnell Widersprüche und Ambivalenzen in der Unterstützung Geflüchteter. Es zeigte sich, dass es gar nicht so einfach ist, in die Fußstapfen des barmherzigen Samariters zu treten, der in seinem Entferntesten seinen Nächsten findet. Eine kritische Perspektive auf Gründe der Helfenden und eine Politisierung der Verhältnisse, unter denen Hilfe stattfindet, offenbarten, dass diese individuelle Unterstützung bei aller Verteidigung der Mitmenschlichkeit nicht in der Lage ist, strukturelle Asymmetrien zu bekämpfen, sondern diese im schlimmsten Fall reproduziert. Die Debatte über das

---

<sup>1</sup> Fraktionschefin der Partei Bündnis 90/Die Grünen Katrin Göring-Eckardt am 09.09.2015 in ihrer Rede im Deutschen Bundestag: „Wir erleben in Deutschland derzeit ein echtes Septembermärchen“ („Stenografischer Bericht 120. Sitzung des Deutschen Bundestages in Berlin“ 2015).

ambivalente Dreieck zwischen Aufnahmegesellschaft, Aufnehmenden und Aufzunehmenden offenbarte Aspekte, die Jahrzehnte vorher diskutiert wurden.

Aus eigenem Unbehagen über die langjährige pädagogische und konzeptionelle Arbeit für ‚Kinder und Frauen mit Migrationshintergrund‘ im mittelhessischen Landkreis Marburg-Biedenkopf entsteht diese Arbeit als eine Form der Auseinandersetzung mit professionellen Akteur\*innen in der Stadtteilarbeit. Diese Arbeit bettet sich ein in eine kritische Auseinandersetzung mit den Orientierungen des pädagogischen und politischen Personals in Stadtteilen, die schon lange die ‚Integrationslast‘ der BRD tragen, Neuankommende begrüßen, ihnen erste Orientierung bieten und basale Strukturen des alltäglichen Lebens bieten.

Die im Zusammenhang mit der ‚Flüchtlingskrise‘ diskutierten pädagogischen und politischen Aspekte greifen auf historische Erfahrungen zurück, die z.B. mit der Integration von Kindern der sogenannten Gastarbeiter\*innen gemacht wurden. Angesichts von PEGIDA und AfD sowie deren Pendanten in anderen europäischen Ländern oder den USA ist es mir ein Anliegen, noch stärker aufzuzeigen, welche Barrieren es gibt, eine plurale Gesellschaft lokal und global zu vertreten. Diese Sensibilisierung soll dazu dienen, nicht die Fehler im Umgang mit der ‚Gastarbeiter\*innengeneration‘ zu wiederholen.

Unterschiedliche Schulabschlüsse hängen nicht nur davon ab, ob Schüler\*innen gute oder schlechte Leistungen in der Schule erbringen. Sie haben auch viel damit zu tun, über welche soziale Herkunft oder welches Geschlecht Schüler\*innen verfügen. Solga stellt daher das meritokratische Prinzip, nach dem gute Leistung über die Zuteilung von Ressourcen entscheidet, in Frage (Solga 2008a; 2008c; Ruß 2012a) und zeigt, dass zugeschriebene Merkmale wie Geschlecht, soziale und ethnische Zugehörigkeit als Determinanten von Bildungsungleichheit wirken. Kinder werden je nach sozialer Herkunft benotet<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Hartmut Ditton verweist auf eine Studie aus den 1960er Jahren, in der bereits gezeigt wurde, dass Informationen der Lehrkräfte über die soziale Herkunft von Schüler\*innen Einfluss auf

und weiterführenden Schulen zugewiesen<sup>3</sup> Schüler\*innen aus nichtakademischen Familien sind zudem häufig vom Underachievement bedroht, erbringen also geringere Leistungen als erwartbar wären und besuchen in Folge häufig eine Schule, die unter ihren Leistungsanforderungen liegt (Uhlig et al. 2009).

Die Akteur\*innen, die diese regionalen Strukturen gestalten, lassen sich dabei von Wahrnehmungen, Einschätzungen, Orientierungen und Bewertungen über diese Räume leiten. Ditton fordert daher in einem Working Paper des NEPS (Nationales Bildungspanel) eine Einbeziehung dieser Bewertungen in die wissenschaftliche Forschung (Ditton 2014, S. 30).

Obwohl seit Jahrzehnten verschiedene politische Programme aufgelegt werden, um die Probleme in benachteiligten Stadtvierteln zu bearbeiten,<sup>4</sup> scheinen die

---

deren Benotung haben (Weiss 1965 zitiert nach Ditton 2007a, S. 265) und weist dies in aktuellen Studien erneut nach. Zumindest bei einer großen Streuung der Bewertungen – also bei einer Ausnutzung aller verfügbaren Noten – werden Kinder aus unteren Schichten zu schlecht, Angehörige aus mittleren Schichten, vor allem aber aus oberen deutlich zu gut benotet (Ditton 2007a).

<sup>3</sup> Studien zu Zuweisungspraktiken nach der Grundschule zeigen, dass Kinder aus höheren Schichten bei gleicher Leistung fünfmal häufiger für das Gymnasium empfohlen werden als Kinder aus unteren Schichten (Solga 2008a).

<sup>4</sup> Z. B. seit 1999 das Programm der deutschen Städtebauförderung „Soziale Stadt“ für „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ ([http://www.staedtebaufoerderung.info/StBauF/DE/Programm/SozialeStadt/soziale\\_stadt\\_node.html](http://www.staedtebaufoerderung.info/StBauF/DE/Programm/SozialeStadt/soziale_stadt_node.html), letzter Zugriff am 10. Januar 2023), finanziert durch das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit, BMUB, sowie den Ländern oder „Lokales Kapital für soziale Zwecke“ später „STÄRKEN vor ORT“ des Europäischen Sozialfonds, ESF, (<https://www.jugend-staerken.de/programme/programme-2007-2014/staerken-vor-ort.html>, letzter Zugriff 10. Januar 2023) oder Mentoringprogramme wie „Integreater“ (<http://www.integreater.de/>, letzter Zugriff 10. Januar 2023) oder ab 2018 die „Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BmBF,

Verhältnisse wie festgefahren zu sein. Schulen werden als ‚Problemschulen‘ oder ‚Brennpunktschulen‘ (Fölker et al. 2015) markiert. Privilegierte Familien möchten ihre Kinder nicht auf solche Schulen schicken und ziehen aus dem Stadtviertel weg oder gar nicht erst dort hin. Die Schüler\*innenschaft besteht zunehmend aus weniger privilegierten Kindern und Jugendlichen. Das Urteil ‚Brennpunktschule‘ (ebd.) wird gefällt. Diese Stigmatisierung trifft bald folgenreich Lehrer\*innenschaft, umliegende Infrastruktur und schließlich das gesamte Stadtviertel.

Weshalb scheint die Situation so ausweglos, kämpfen doch allerhand engagierte Menschen gegen das Stigma des bildungsbenachteiligten, perspektivlosen ‚Migrantenviertels‘ und für ein multikulturelles, divers gebildetes und zukunftssträchtiges Image des Stadtviertels? Die These dieser Arbeit ist, dass dieser Kampf häufig auf der rhetorischen Ebene verbleibt. Die Akteur\*innen, welche die lokalen Strukturen gestalten, sind immer auch selbst von dessen Strukturen betroffen. Sie arbeiten in dem Stadtviertel, teilweise schon seit Jahrzehnten. Manche engagieren sich ehrenamtlich und haben feste soziale Bindungen in das Stadtviertel. Andere wohnen in dem Stadtviertel und erleben den Wandel nicht nur aus einer professionellen, beruflichen Perspektive, sondern auch aus der ihrer privaten Lebenswelt. Ihre Handlungen spielen sich innerhalb der vorgegebenen räumlichen Strukturen des Quartiers ab. Die in dieser Arbeit untersuchten lokalen Akteur\*innen verfügen über ein handlungsleitendes Wissen über das Stadtviertel, welches sie in ihrem Engagement leitet. Dieses Wissen wird Quartierswissen orientiert.

Der Diskurs über Bildungsbenachteiligung und benachteiligte Stadtviertel ist häufig an ethnisierenden Debatten geknüpft. Ob Kinder sogenannter türkischer Gastarbeiter\*innen, Geflüchtete aus dem Nahen Osten oder ‚Roma-Familien‘ – stets scheint der Migrationshintergrund ein negatives Merkmal der

---

(<http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/buendnisse-fuer-bildung-123.php>, letzter Zugriff 10. Januar 2023).

Schüler\*innen zu sein, welches ihnen den Zugang zu höherer Bildung erschwert. Verschiedene Akteur\*innen bauen in ihrem Handeln auf bereits vorhandenen Strukturen auf – sie beziehen sich also auf Determinanten von Bildungsungleichheit. Ihr Handeln hat aber auch Auswirkung auf eben jene Ungleichheiten. Solga et al. unterscheiden in den Strukturebenen sozialer Ungleichheit zwischen Determinanten, Dimensionen, Ursachen und Auswirkungen. Determinanten sozialer Ungleichheit sind demnach solche zugeschriebenen oder erworbenen Merkmale von Personen, die deren soziale Positionen innerhalb einer Gesellschaft bewirken. Dimensionen sind Arten von Ungleichheit wie Einkommen, Macht oder Bildung. Diese können auch zu Determinanten werden. Ursachen sind Prozesse und Mechanismen, durch die soziale Ungleichheiten entstehen. Auswirkungen sozialer Ungleichheit sind schließlich die Konsequenzen derselben (Solga et al. 2009a, 2009b).

In dieser Dissertation wird daher untersucht, welche Wissensbestände lokale Akteur\*innen über die Quartiere haben, in denen sie arbeiten. Lokale Akteur\*innen sind dabei Kommunalpolitiker\*innen, Leiter\*innen wichtiger Bildungseinrichtungen oder andere aktive Bürger\*innen im Stadtteil. Zum einen wird erforscht, welche Wissensbestände als Determinanten für Bildungsungleichheit dienen können, zum anderen, welche Auswirkungen Bildungsungleichheit auf die Wissensbestände dieser Akteur\*innen hat. Die Arbeit ist dabei in die von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Nachwuchsforschungsgruppe „Segregierte Quartiere als Bildungsräume. Analysen zu Organisation, Steuerung und Bildungsprozessen“ an der Fakultät für Bildungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen unter der Leitung von Nicolle Pfaff eingebettet.

Die professionellen Akteur\*innen, deren Wissensbestände und Handlungen erforscht werden, befinden sich häufig in einem doppelten Zwiespalt. Zum einen arbeiten sie an der Verbesserung sozialer Probleme in ihrem Quartier, wozu es notwendig ist, diese zunächst zu benennen. Dies kann jedoch auch zur weiteren Stigmatisierung der entsprechenden Räume und somit Verschärfung oder Persistenz der Situation führen. Zum anderen sind lokale Akteur\*innen in einem

Zwiespalt zwischen privaten und gesellschaftlich-beruflichen Interessen. So kann es sein, dass sich Lehrer\*innen oder Politiker\*innen als professionelle Kräfte dafür einsetzen, dass eine örtliche Gesamtschule erhalten bleibt und einen besseren Ruf bekommt, damit mehr unterschiedliche Schüler\*innen diese besuchen. Geht es aber um die eigenen Kinder, wissen sie um die Probleme über diese Gesamtschule bestens Bescheid und schicken diese dann eventuell doch eher auf eine andere Schule mit einem besseren Ruf. Dieses Beispiel zeigt, wie komplex lokale Strukturen der Bildungsungleichheit sind. Die Menschen, die in solchen Strukturen handeln, verfügen dabei immer über ein bestimmtes Wissen, welches sie im Handeln antreibt. Durch dieses Handeln wird eine bestehende Struktur der Bildungsungleichheit meist bestätigt. Jene Struktur wirkt wiederum wissensgenerierend und macht bestimmte Handlungen möglich oder unmöglich.

Diese Arbeit zeichnet nach, wie sich das Quartierswissen theoretisch aus Mannheims soziologischen Arbeiten zum handlungsleitenden impliziten Wissen (Mannheim 1964; 1980) und dem poststrukturalistischen Modell der räumlichen Triade Lefebvres (Lefebvre 1991) herleitet. Beide Perspektiven ermöglichen zusammengenommen ein besseres Verständnis davon, wie Wissen als Grundlage von Handeln funktioniert. Ergänzt um die räumliche Komponente kann gezeigt werden, wie räumliches Wissen (welches später Raumwissen heißt) als Grundlage räumlichen Handelns funktioniert. Es geht also darum, zu erfahren, wie das Wissen, welches Akteur\*innen über einen bestimmten Raum im Zusammenhang mit seiner Umwelt haben, aussieht und in einem zweiten Schritt darum, zu überlegen, welche Handlungen dieses Wissen nahelegt und welche nicht.

Die untersuchten Akteur\*innen werden in ihrer Gesamtheit als Person mit all ihren aufgeschichteten Erfahrungen gefasst. Ihr Quartierswissen und ihr räumliches Handeln sind immer durch mehrere Einflussfaktoren bedingt und wirken sich auf mehrere Facetten ihres Handelns aus. Um letzteres zu verstehen, ist es notwendig, dieses handlungsleitende Wissen, das Quartierswissen, zu erheben. Mit Hilfe der dokumentarischen Methode wird das Quartierswissen

lokaler Akteur\*innen sowohl aus GPS-Tracks als auch aus Interviewtransskripten von walking interviews rekonstruiert. Anhand dreier Stadtrundgänge aus dem Fallbeispiel zeigt sich, mit welchen Schwierigkeiten die lokalen Akteur\*innen zu kämpfen haben, wenn sie ihren Stadtteil gestalten.

In der habitualisierten Handlungspraxis finden sich dabei orientierende Muster, die den Orientierungsrahmen bzw. Habitus abbilden. Zudem existieren Erwartungen etwa in Form von Normen als Orientierungsschemata (Bohnsack 2012, S. 119). Die in dieser Arbeit untersuchten lokalen Akteur\*innen eint dabei eine besondere Stellung im Quartier, die sie im Laufe ihrer Biografie entwickeln konnten. Um zu verstehen, wie Bildungsungleichheit alltäglich durch diese Akteur\*innen hergestellt wird, ist es unerlässlich, nicht nur die Resultate ihrer Arbeit zu betrachten, sondern die ihren Handlungen zu Grunde liegenden Orientierungen zu rekonstruieren.

Im zweiten Kapitel werden Forschungsergebnisse dargestellt, aus denen hervorgeht, wie sich ein Quartier bildet, wie also Bildung und lokaler Raum zusammenhängen. Dabei werden zunächst Studien zur Bildungsungleichheit in den Blick genommen (Kap. 2.1). Nach einem knappen Überblick über leistungsvergleichende Studien als mögliche Indikatoren für Bildungsungleichheit (2.1.1), werden ethnisierende Faktoren in den Blick genommen (2.1.2) und verschiedene Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit herangezogen (2.1.3). Gerahmt wird dies schließlich durch eine Perspektive auf die Bundesrepublik Deutschland als ein Lehrstück der Wettbewerbsgesellschaft, nicht nur in Sachen Bildung (2.1.4).

Im Anschluss wird analysiert, wie sich Ungleichheit und Raum miteinander verhalten (Kap. 2.2). Zunächst wird gefragt, welche Erkenntnisse zur Entwicklung und Symptomatik räumlicher Segregation existieren (2.2.1). Ausgehend von der Angst vor der ‚Parallelkultur‘ und dem avisierten Ideal der ‚sozialen Mischung‘ wird räumliche Segregation als Gradmesser für Integration und Assimilation gelesen (2.2.2). Die Frage danach, ob der Raum benachteiligt oder benachteiligend zu verstehen ist, wird sodann mit einem besonderen

Fokus auf Forschungsergebnissen zu Stadtvierteln diskutiert (2.2.3). Abschließend werden die Erkenntnisse mit einer Perspektive auf segregierte Quartiere als Bildungsräume gebündelt (2.2.4).

Fragen danach, was die besonderen Bildungsbedingungen vor Ort verursacht, erzeugt und hervorruft, werden unter Einbezug von Studien zum räumlichen Einfluss auf Bildung und segregierten Quartieren als Bildungsräume beantwortet (Kap. 2.3). Dazu werden zwei Paradigmen herangezogen. Zunächst wird das Paradigma der benachteiligten Schule in den Fokus genommen und untersucht, wie segregierte Quartiere als Bildungsräume entstehen (2.3.1). Ausgehend von lokalen Bildungsstudien, die konkrete, real existierende Räume und Situationen vor Ort analysieren, wird der Blick hin zum Paradigma der „Bildungslandschaft“ (Bleckmann und Durdel 2009; Berse 2011) geöffnet (2.3.2). Daran anknüpfend wird genauer betrachtet, welche Akteur\*innen in der Bildungslandschaft Quartier aktiv sind und welche Rolle diese im Zusammenspiel von Bildungs- und räumlicher Segregation einnehmen (2.3.3).

Abschließend werden die zugrundeliegenden Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Bildung und Raum mit Fokus auf lokale Akteur\*innen betrachtet und gezeigt, welchen Beitrag die Rekonstruktion des Quartierswissens dieser Akteur\*innen zur räumlichen Bildungsungleichheitsforschung leisten kann (2.3.4).

Im **dritten Kapitel** wird die Bedeutung von Raum und Wissen in der Reproduktion von Ungleichheit aus einer theoretischen Perspektive analysiert. Ausgehend von der Frage, wie Raum als Kategorie von sozialer und Bildungsungleichheit wirkt, erfolgt ein Überblick über generelle Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit mit Fokus auf Bildungschancen und soziale Ungleichheit (Kap. 3.1).

Raumtheoretische Diskussionen positionieren sich häufig im Spannungsfeld zwischen Konstruktivismus und Materialismus und widmen sich damit einhergehend der Frage, wann der Raum als Konstrukt und wann als materiell gegeben gesehen werden kann. Dieses Spannungsfeld wird zuerst am Beispiel



sozialer Räume erläutert, die Raum als soziales Produkt betrachten und verstehbar machen, wie Raum und soziale Ungleichheit zusammenhängen (3.2). Abweichend davon versteht die marxistische Raumtheorie Raum als materiellen Faktor in der Reproduktion von Ungleichheit. Aufgelöst wird dieser Dualismus schließlich durch die Raumtheorie Henri Lefebvres, der den Raum als Triade in den Dimensionen räumliche Repräsentation, Repräsentation des Raumes und räumliche Praxis betrachtet (3.3). Dies führt zu einer Bemessung der Bedeutung und Deutung des triadischen Raums in der Reproduktion von sozialer und schließlich auch Bildungsungleichheit.

In welcher Weise (Be-)Deutungen des Raums (de-)konstruiert werden, dem widmet sich der folgende Abschnitt zum atheoretischen Wissen als Orientierungsrahmen im Raum (3.4). Dabei werden anfangs zentrale wissenssoziologische Anknüpfungspunkte bei Karl Mannheim fokussiert. Es werden zwei Sinnebenen in einer (Sprach-)Handlung unterschieden und das atheoretische Wissen als Dokument gemeinsamer Erfahrungen wahrgenommen. Dieses kann mit Hilfe von Interviews erfragt/ermittelt werden, aus denen dann der Orientierungsrahmen der Akteur\*innen rekonstruiert werden kann. Um das Quartierswissen innerhalb dieses Orientierungsrahmens an ungleichheitssoziologische Fragen rückzubinden, wird schließlich der Beitrag des Wissens zur Sozialstruktur erläutert.

„Für die Vermittlungsprozesse sozialer Ungleichheit sind die mittlere, die kleinräumige und die einrichtungsbezogene regionale Ebene von besonderem Interesse“ (Kemper und Weishaupt 2015, S. 246-247). Das in dieser Arbeit untersuchte Quartier *Neuntal* spannt sich am oberen Ende dieser dritten Ebene auf, dringt in der Analyse teilweise in den einrichtungsbezogenen Bereich und weitet sich hin und wieder in die mittlere, städtische Sphäre aus. Es wird sich zeigen, dass vor allem die Beziehung zur gesamtstädtischen Ebene Spannungspotential bietet. Hier eröffnet sich – ausgehend von der Funktion *Neuntals* als „Ankommensstadtteil“ (N<sup>o</sup>2, Imholz, Zeile 281), wie es eine Akteur\*in ausdrückt, und einer grundsätzlichen Segregation – ein Konflikt, der einen ertragreichen Ausgangspunkt räumlich interessierter Forschung bildet,

nämlich der, welche Rolle einem Stadtteil zugeschrieben wird und wie Bevölkerung in einer Stadt vor allem über Wohnungspolitik so gelenkt wird, dass sich Stadtteilfunktionen von selbst reproduzieren.

Nach einem Exkurs in die interpretative Policy-Forschung wird ein integriertes Forschungsdesign entworfen, welches die räumliche Triade Lefebvres mit dem atheoretischen Wissen Mannheims verknüpft. Abschließend wird eine Methodologie des Quartierswissen eingeführt, mit welcher eine gemeinsame Perspektive auf Raum, Wissen und Ungleichheit eingenommen werden kann (3.5).

Ausgehend von dieser Methodologie des Quartierswissens wird im **vierten Kapitel** eine Forschungsmethode erläutert, mit der das Quartierswissen erhoben und rekonstruiert werden kann. Dies ist das GPS-basierte walking interview. Dieses ermöglicht den Interviewpartner\*innen im doppelten Sinne von sich selbst im Raum zu erzählen. In der einen Lesart beschreiben sie ihre Erfahrungen im und mit dem Untersuchungsgebiet. In der anderen Lesart tun sie dies exakt in dem Raum, um den es geht, und können so noch einmal anders auf diesen Bezug nehmen. Sie können ihn zeigen, begreifbar und erfahrbar machen und auch all das ausdrücken, was in der reinen Erzählung nicht möglich wäre. Dies Möglichkeit ist eine der zentralen Bedingungen für das Forschungsdesign dieser Studie (4.1)

Die Erhebung eines walking interviews erfordert spezifische Bedingungen, damit sowohl die räumliche Praxis als auch die räumliche Repräsentation aufgenommen werden kann (4.2). Ausgegangen wird zunächst von den Vorgaben für ein Expert\*inneninterview (4.2.1). Dieses wird von einem leitfadengestützten zu einem offenen Interview entwickelt, in dem die Akteur\*innen aber immer als Expert\*innen adressiert werden (4.2.2). Um die interviewgeübten Akteur\*innen dazu zu bringen, offen über sich und das Stadtviertel zu sprechen, brauchte es einen gut geebneten Feldzugang sowie kommunikative und technische Vorbereitungen für die Interviewdurchführung (4.2.3). Die walking interviews im Sample wurden häufig nur mit einer einzigen

Aufforderung zu Beginn angestoßen, die die Akteur\*innen dazu auffordert, Orte zu zeigen, die in einem Zusammenhang mit Bildung im Stadtteil stehen. Entsprechend sind die Interviewpartner\*innen losgelaufen oder -gefahren und haben den Bildungsraum gezeigt. Diese Art der Durchführung ermöglicht die Offenlegung ihres bildungsbezogenen Quartierswissens (4.2.4). Aufgezeichnet wurden die Interviewtexte sowie Daten zum zurückgelegten Weg als GPS-Track (4.2.5). Datengrundlage war außerdem eine geografische Karte des Untersuchungsstadtteils sowie der Gesamtstadt.

Die Kombination sprachlichen und georeferenzierten Materials verlangt eine spezifische Datenaufbereitung (4.3). Diese erforderte nicht nur eine systematische Transkription der Interviews samt Anfertigung thematischer Überblicke, sondern auch eine Transkription der Bewegung im Raum anhand einer Auflistung der aufgesuchten Orte (4.3.1). Aufgrund der Anonymisierung wurden fast 200 Ortsbezeichnungen pseudonymisiert und auf einer stark veränderten Karte so eingetragen, dass der Charakter des Stadtteils erhalten, der genaue Ort aber unkenntlich bleibt (4.3.2). Da diese Aufgabe Pioniercharakter in der räumlichen Forschung hat, widmet sich der Abschnitt zur Datenaufbereitung auch Fragen der Daten-Policy von der Speicherung bis zur offenen Nachnutzung (4.3.3).

Die Rekonstruktion des Quartierswissens der walking interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode (4.4). Dafür werden zunächst deren Grundlagen dargelegt (4.4.1). Hier liegt der Fokus zunächst auf der dokumentarischen Interpretation von Interviews (4.4.2). Anschließend werden Möglichkeiten der dokumentarischen Interpretation von GPS-Tracks erörtert (4.4.3). Da neben den Tracks und den Interviewtransskripten immer auch die Stadtteilkarte zur Interpretation herangezogen wird, erfolgt schließlich eine Auseinandersetzung mit Fragen der Datentriangulation, die eine Rekonstruktion der angewandten Interpretationsmethode (4.4.4) und eine erste Reflexion der Methodenwahl und -durchführung ermöglichen (4.4.5).

Das **fünfte Kapitel** rekonstruiert die Orientierungen im Stadtteilbezug als Quartierswissen lokaler pädagogisch-politischer Akteur\*innen. Dazu wird zunächst der Untersuchungsstadtteil *Neuntal* als „auch gespalten [] nicht so vermischt“ (N°6, *Weimar*, Zeilen 175-176) vorgestellt (5.1). Daran folgend werden seine sozialräumlichen Stadtteil-Charakteristika herausgearbeitet (5.2). Diese umfassen die Mobilität nach innen und außen (5.2.1), die Infrastruktur für Bildung, Soziales und Kultur (5.2.2) sowie die politische Situation aus der Perspektive der Wahlergebnisse (5.2.3). Nach einem Überblick über den Stadtteil und seine Menschen (5.2.4) wird dieser in der Gesamtstadt verortet (5.2.5). Mit Fokus auf das Forschungsinteresse der Rekonstruktion des Quartierswissens lokaler Akteur\*innen werden die Interviewpartner\*innen als Stadtteil-Expert\*innen eingeführt (5.3). Dies sind Herr *Alhues*, der resignierend-nostalgische Leiter des *Generationentreffs* (5.3.1), Herr *Fischer*, der beteiligungs- und kunstorientierte (Öffentlichkeits-)Arbeiter im *Aufwind* und Mitglied der *I-Partei* (5.3.2), Frau *Graber*, die tolerant-parteiische Leiterin des Mädchenclubs *Schatzkiste* (5.3.3), Frau *Imholz* und Frau *Jung*, die gut vernetzten Sozialarbeiterinnen (5.3.4), Herr *Keupert*, der relativierend-kategorisierende Lernförderer und *E-Partei*-Politiker (5.3.5), Frau *Obernberg*, die natur- und bürger\*innenverbundene stellvertretende Bezirksbürgermeisterin und Mitglied der *B-Partei* (5.3.6), Frau *Weimar*, die ethnisch und klassistisch kategorisierende Leiterin einer KiTa (5.3.7) sowie Frau *Aarnheim*, die rechtlich versierte und diversitätswertschätzende Mitarbeiterin in der städtischen Fachgruppe Integration (5.3.8). Schließlich werden die Akteur\*innen nach ihrer Positionierung im Stadtteil eingeordnet (5.3.9). Im Anschluss an die Präsentation der Akteur\*innen werden fünf besondere Räume, die die Bildungssituation im Stadtteil in besonderer Art und Weise repräsentieren, entsprechend ihrer Bedeutung beschrieben (5.4). Dies sind die Gesamtschule als ambivalente Ecke und ungenutzte Fläche (5.4.1), die *Neuntaler Straße* als Trennlinie und Nahtstelle (5.4.2), der Mädchenclub *Schatzkiste* als Bildungs-Sprungbrett aus der Familie (5.4.3), Religiöse Orte als Orte der Bildung im Wandel (5.4.4) sowie Wohnviertel, in denen die Menschen gemeinsam oder einsam in Milieus leben (5.4.5).

Abschließend werden die empirischen Ergebnisse mit einer ersten Einordnung des Quartierswissens zusammengefasst (5.5).

Das **sechste Kapitel** dient der tieferen Rekonstruktion des bildungsbezogenen Quartierswissen lokale Akteur\*innen. Dazu werden zunächst solche Anlässe bildungsbezogener Rekonstruktionen aus dem vorliegenden empirischen Material herausgearbeitet, die in besonderer Art und Weise das Quartierswissen im Stadtteil *Neuntal* prägen (6.1). Ein Merkmal umfasst das Comeback des Dorfes und der beständigen Natur als positive Gegenhorizonte zur wandelbaren Stadt (6.2). Ein weiteres sind Formen „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen (Mecheril 2004, S. 14) (6.3). Zudem werden die autobiografischen Positionierungen der untersuchten Akteur\*innen im Feld in den Blick genommen (6.4). Abschließend werden die Ergebnisse zum Quartierswissen zusammengefasst (6.5).

Das **siebte Kapitel** bilanziert die Forschungsergebnisse (7.1) und gibt Anregungen für weitere Forschungen und Anwendungen (7.2).

## 2 SPUREN ZUM ZUSAMMENHANG VON BILDUNG UND RAUM

---

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Raum wird seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt thematisiert. Dies geschieht in zweifacher Hinsicht. In den Sozial- und Geisteswissenschaften hat der spatial turn (Döring und Thielmann 2008) zu einer Fokussierung auf den Raum in seinen verschiedenen Ausprägungen und Verknüpfungen beigetragen. Zugleich hat die Erforschung der Mechanismen und Bedingungen von Bildung Zulauf bekommen, nicht zuletzt durch die Gründung der Bildungswissenschaft. Neben der wissenschaftlichen Erforschung von Bildung und Raum ist zudem eine verstärkte gesellschaftliche Konkurrenz um Bildung und Raum als Ressourcen zu verzeichnen. Dabei treten Bildung und Raum in ein sich gegenseitig bedingendes Wechselverhältnis. Standortkonkurrenz und Ökonomisierung wichtiger Teilbereiche der Gesellschaft wie der Bildung gehen dabei Hand in Hand. Um den Zusammenhang von Bildung und Raum in diesem Kapitel zu diskutieren, erscheint es zunächst notwendig, generelle Entwicklungen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland zu rekapitulieren.

Seit den Schulreformen der 1960er Jahre ist eine stetige Bildungsexpansion zu verzeichnen. Der Anteil der studienberechtigten Bevölkerung nimmt zu, der Anteil der Bevölkerung mit gering qualifizierenden Abschlüssen ab. Auch die Übergänge von Grundschulen auf weiterführende Schulen verändern sich hin zu höher qualifizierender Bildung. So besuchen zunehmend mehr Kinder nach der Grundschule ein Gymnasium. Die Bildungsexpansion hat jedoch nicht alle Schichten der Bevölkerung gleichermaßen ergriffen. Seit den 1960er Jahren haben vor allem Frauen aufgeholt. Angehörige der unteren Gesellschaftsschichten rücken jedoch nicht in dem Maße in höher qualifizierende Bildungseinrichtungen auf wie jene der oberen Schichten.

„Bildungsexpansion“ bezieht sich hier auf einen Begriff von Bildung, der auf die Schule und ihre Leistungszertifikate fokussiert. Dem engen auf Schule und ihre

Zertifikate basierenden Bildungsverständnis steht jedoch ein „erweitertes Bildungsverständnis“ (BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 26) gegenüber. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht versteht unter Bildung eine „Aneignung von Welt in vier Bezügen“. Kinder und Jugendliche eignen sich dementsprechend die „kulturelle“, die „materiell-dingliche“, die „soziale“ und die „subjektive“ Welt an (ebd., S. 31-32):

*„Mit der kulturellen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf das ‚kulturelle Erbe‘, auf die gattungsgeschichtlich-symbolischen Errungenschaften und Überlieferungen beziehen. Mit der materiell-dinglichen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftliche Produzierten beziehen.*

*Mit der sozialen Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens beziehen.*

*Mit der subjektiven Welt werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die eigene Person, sowohl auf die eigene ‚Innenwelt‘ als auch auf die eigenen Körperwelten beziehen“ (ebd.).*

Dafür brauchen Kinder „kulturelle“, d. h. „sprachlich-symbolische“ Kompetenzen der Weltaneignung, „instrumentelle“, d. h. naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, „soziale“, d. h. intersubjektive Wahrnehmungs- und Teilhabekompetenzen, und „personale“, d. h. „ästhetisch-expressive“ mentale und emotionale Kompetenzen (ebd.). Der Auftrag der Schule erweitert sich zum einen über das reine Unterrichtsangebot hinaus. Zum anderen werden Orte außerhalb der Schule als Lern- und Bildungsorte qualifiziert, wenn sie einen Beitrag zu einer der vier Bezüge der Weltaneignung leisten.

Trotz eines erweiterten Bildungsbegriffs haben institutionelle Zertifikate wie die der Schule einen zentralen Charakter. „Bildung (als Zertifikat)“ ist zentrale „Voraussetzung des Zugangs zu Positionen und Einkommen“ (Ruß 2012, S. 21).

Die Mechanismen, nach denen Kapitalsorten verteilt und ineinander transformiert werden, wandeln sich. Zudem führt die Bildungsexpansion zu einer Entwertung von Titeln. Die Anzahl der Arbeitgeber\*innen, die nun Abgänger\*innen mit höheren Zertifikaten nachfragen, steigt nicht in dem Maße, in dem die Anzahl der so Zertifizierten wächst.

Zum anderen hat die Anerkennung von Wissensbeständen in Deutschland eine ethnisierte Schräglage. So weist Gogolin auf den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) hin und zeigt, dass die anzueignende Welt vor allem als die der Schule und nicht als die ihrer Schülerinnen und Schüler begriffen wird. Beispielsweise wird Türkisch in vielen Schulen gar nicht oder nur in Arbeitsgemeinschaften unterrichtet. Fehlende Förderung und Anerkennung interkultureller oder muttersprachlicher Kompetenzen in der Schule (Ottersbach 2016) führen so zu einer Hierarchisierung von Wissen. Was nicht im Lehrplan steht, wird nicht zertifiziert, und was nicht zertifiziert wird, wird nicht als gleichberechtigt anerkannt. Wenn die von der Schule zur Aneignung vorgeschlagene Welt von der der Jugendlichen abweicht, müssen jene einen höheren Aufwand betreiben, um in dieser Weltaneignung erfolgreich zu sein.

Solche Benachteiligungs- und Bevorzugungsformen ändern sich über Raum und Zeit hinweg. So hat sich z. B. die Beteiligung von Mädchen in der Schule in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt. Dennoch bleibt eine Konstante: Schulische Zertifikate sind nach wie vor wirksame Türöffner oder -schließer. Informell oder non-formal erworbene Wissensbestände, ob zertifiziert oder nicht, scheinen weiterhin kein Ersatz für die Zertifikate formaler Schulbildung zu sein. Daher wird der Zusammenhang zwischen Bildung und Raum zunächst aus einer Perspektive betrachtet, die die Schule mit ihren Zertifikaten, Zu- und Abgängen in den Fokus nimmt.

Da in diesem Kapitel der Kontext von Bildungsungleichheit und räumlicher Ungleichheit untersucht wird, beginnt dieser mit einer schul- und leistungsorientierten Sichtweise. Der Abschnitt 2.1 befasst sich mit Bildungsungleichheit, ihrer Messbarkeit und Erklärungsansätzen für diese



Ausprägung gesellschaftlicher Ungleichheit. Danach wird auf räumliche Ungleichheit (2.2) und der besonderen Rolle von Stadtvierteln fokussiert. Schließlich werden beide Aspekte zusammengebracht und danach gefragt, wie Bildungsbedingungen vor Ort beeinflusst werden und welche Rolle verschiedene Akteur\*innen dabei spielen (Kap. 2.4). Ziel ist eine Inblicknahme der Forschungsliteratur, aus der die zentrale Frage dieser Arbeit nach dem Quartierswissen lokaler Akteur\*innen folgt.

## **2.1 BILDUNGSUNGLEICHHEIT**

Menschen sind unterschiedlich in gesellschaftliche Strukturen eingebunden. Sozialwissenschaftliche Forschung untersucht diese Eingebundenheit changierend zwischen einem Zugang mit Fokus auf Differenz, also der beschreibenden Analyse dieser Unterschiede, und einem Zugang mit Fokus auf Ungleichheit, also der Bewertung bishin zu Skandalisierung dieser Unterschiede. Im Fokus zahlreicher soziologischer Ansätze dieser Gattung steht die unterschiedliche Ausstattung dieser Gruppen mit verschiedenen Ressourcen. Solga et al. unterscheiden dabei zwischen Determinanten, Dimensionen, Ursachen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit (Solga et al., S. 16-20).<sup>5</sup> Gerade in der modernen Gesellschaft steigt die Relevanz von Bildung, da diese als Türöffnerin zu anderen Ressourcen gilt.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung erkennt an, dass das Bildungssystem neben dieser Öffnung zur Ressourcen aber auch massiv an der Reproduktion ungleicher Verhältnisse beteiligt ist. Sie untersucht dazu Interaktionen und Praktiken auf der Mikro-Ebene, Leitlinien und Konzepte auf der Meso-Ebene sowie gesellschaftliche Strukturen und Diskurse auf der Makro-Ebene (Diehm, Kuhn, Machold, S. 1). In der Unterscheidung zwischen Bildungsungleichheit als 'Unterschied' oder 'Unge'recht' arbeitet die Bildungsforschung als Sozialwissenschaft mit unterschiedlichen theoretischen

---

<sup>5</sup>Die Überschneidung von unterschiedlichen Ungleichheitsdeterminanten beschreiben verschiedene Autor\*innen als Intersektionalität (Knapp et al. 2007; Klinger und Knapp 2007; Winker und Degele 2009).

Zugängen. Reine ökonomische Ungleichheitstheorien in der Tradition von Marx oder Weber verlieren gegenüber Theorien, die das Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzlinien analysieren (Intersektionalität), an Bedeutung. Jedoch ringt die empirische Forschung, ob qualitativ oder quantitativ, immer auch mit der Konstruktion ihrer Begrifflichkeiten auf der einen sowie ihrer eigenen Rolle in der Reproduktion von Unterschieden oder Ungleichheiten auf der anderen Seite. Beispielhaft lässt sich dies an der Ethnisierung der Bildungsungleichheit nachvollziehen, die sich fragen muss, inwieweit sie selbst Konzepte wie den ‚Migrationshintergrund‘ erschafft und z.B. in Form quantitativer leistungsvergleichender Studien an der Stigmatisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen beteiligt ist.

Durch den Ausbau von Bildungsinstitutionen seit den 1960er Jahren kam es zu einer allgemeinen Bildungsexpansion, einem allgemeinen Ansteigen des Bildungsniveaus der Bevölkerung. Ottersbach weist bereits auf „paradoxe Effekte“ dieser Expansion hin. Die Inflation an höheren Bildungsabschlüssen führte gleichzeitig zu einer Entwertung derselben. Frauen und Angehörige der Mittelschicht profitierten laut Ottersbach am meisten von der Bildungsexpansion. „Bildungsverlierer\*innen“ sind die „Angehörigen der unteren sozialen Schichten, die überproportional häufig in marginalisierten Quartieren wohnen“ (Ottersbach 2016, S. 21). Vester bezeichnet diese unterschiedliche Teilhabe am Bildungsaufstieg als „selektive Bildungsexpansion“ (Vester 2008, S. 1).

Die Verteilungsmechanismen der Ressource Bildung ändern sich entlang gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Während in den 1960er Jahren das ‚katholische Mädchen vom Land‘ als am stärksten bildungsbenachteiligt galt (Picht 1965), übernimmt seit den 2000ern der ‚muslimische Junge in der Großstadt‘ diesen Platz (Geißler 2008). Die strukturelle Benachteiligung aufgrund von Schichtzugehörigkeit, ethnischer Zuschreibung oder Geschlecht zieht sich durch die gesamte Bildungsbiografie und nimmt zu, je höher der

erwünschte Bildungsgrad wird.<sup>6</sup> Im Folgenden wird erörtert, welchen Stand der Bildungsungleichheit leistungsvergleichende Studien abbilden (2.1.1), wie sich eine Ethnisierung der Bildungsungleichheit darstellt (2.1.2) und wie die Entstehung von Bildungsungleichheit erklärt wird (2.1.3). Angesichts einer Vielzahl an Publikationen zu diesem Thema erhebt diese Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn das Forschungsfeld zu Differenz und Ungleichheit im Bildungswesen ist schier unüberschaubar. Da diese Arbeit qualitative und rekonstruktiv ausgelegt ist, basiert sie weniger auf Studien zur konkreten Verteilung von Ressourcen im Bildungssystem, sondern eher auf der Frage, wie diese Verteilungen jeweils im Kontext eines Quartiers durch Steuerungsakteur\*innen legitimiert und durch ihre alltägliche raumbezogene Praxis reproduziert werden.

### **2.1.1 Leistungsvergleichende Studien als Indikatoren für Bildungsungleichheit**

Es gibt viele – insbesondere groß angelegte – Vergleichsstudien, die versuchen, Bildungsungleichheit zu quantifizieren. Dies geschieht auch häufig mit Bezugnahme auf den Raum als Wettbewerbspartei (z.B. Oelkers 2007; kritisch dazu Belina und Miggelbrink 2010; auch Giesinger 2011 bes. S. 427–431; mit Erweiterung auf Hochschulen: Krautz 2014). Für den bildungsbezogenen Vergleich wurde Ende der 1990er Jahre ein fein austariertes Messinstrument entwickelt: 1999 veranlasste die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) die Durchführung der ersten weltweiten Schulleistungsuntersuchung im Programme for International Student Assessment: kurz PISA.<sup>7</sup> Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse im Jahr 2001 löste ein gewaltiges Medienecho aus. Der „PISA-Schock“ beinhaltete

---

<sup>6</sup>Siehe dazu Studien zu Arbeiterkindern an Universitäten (z.B. Dahrendorf 1965; Müller und Pollak 2007).

<sup>7</sup>Seit dem Jahr 2000 wurden mehrere PISA-Studien durchgeführt: international (OECD 1999; 2001; 2003; OECD 2004a; 2004b; 2005), in Deutschland (Baumert und Deutsches PISA-Konsortium 2001; Frey, Taskinen, und Schütte 2009; Klieme u. a. 2010; OECD 2007; PISA-Konsortium u. a. 2007; 2008; Prenzel und Deutsches PISA-Konsortium 2004); allgemein zu Schulleistungstudien (Rindermann 2006; Rost 2007).

gleich zwei schlechte Nachrichten für die Bundesrepublik Deutschland. Erstens lag Deutschland in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen leicht unter dem OECD-Durchschnitt (Stanat et al. 2002, S. 7). In einer der reichsten Industrienationen der Welt wurde dies als blamables Ergebnis wahrgenommen.

Zweitens – und das schockierte noch viel mehr – belegte Deutschland den Spitzenplatz in Bildungsungerechtigkeit. Die Differenz zwischen den mittleren Leistungen des Quartils aus Familien mit dem höchsten Sozialstatus und denen des Quartils mit dem niedrigsten war mit Abstand die höchste aller Vergleichsländer (ebd., S. 12). Insbesondere die Situation von Kindern aus zugewanderten Familien stellte sich dramatisch dar. Der Leistungsvorsprung von Kindern, die in ihren Familien die PISA-Testsprache (also in Deutschland Deutsch) sprechen, gegenüber den Kindern, die eine andere Sprache sprechen, war enorm (ebd., S. 14). Dies machte klar, dass das Schulsystem in Deutschland nicht auf dem Prinzip ‚Leistung lohnt sich‘ (s. auch Solga 2008d; 2008b), sondern eher auf dem Prinzip ‚Herkunft entscheidet‘ beruht.

Da es in der BRD auf Grund der föderalen Struktur kein einheitliches, sondern 16 verschiedene Schulsysteme gibt, wurde kurz nach dem Wettbewerb der Nationalstaaten der Wettbewerb der Bundesländer ausgerufen (Baumert et al. 2002). Der Vergleich der bundeslandspezifischen Ergebnisse zeigte z. B., dass lediglich Sachsen im Lesen mit dem OECD-Durchschnitt mithalten konnte, dass die Ergebnisse in nur drei Bundesländern besser oder gleich dem OECD-Durchschnitt in Mathematik ausfielen, und fünf Bundesländer – darunter wieder Sachsen – besser oder gleich dem OECD-Durchschnitt in Naturwissenschaften waren. Besonders aber verdeutlichte sich eine sprachliche und damit auch ethnische Bildungssegregation vor allem in den Großstädten.

Die Frage nach dem besten föderalen Schulsystem, nach der erfolgreichsten Schule oder den schlauesten Schülerinnen und Schülern führte zu einer Entwicklung zahlreicher Tests, Evaluationen und Vergleichsarbeiten jedweder Art. Als die Testergebnisse in einigen Bereichen ‚durch die Decke schossen‘,

kamen Zweifel an deren Validität auf. Bellmann weist in diesem Zusammenhang auf „höchst ambivalente Formen der Testvorbereitung“ hin:

*„von der Reallokation von Unterrichtszeit zwischen und innerhalb von Leistungsdomänen zugunsten der getesteten Kompetenzen und Kompetenzbereiche über das Coaching bestimmter Testformate bis hin zu Formen des Betrugs“ (Bellmann 2008, S. 255).*

Letztlich bleiben die zwei zentralen Ergebnisse auch nach zwanzig Jahren PISA die gleichen: Erstens: Die gemessene Leistung an deutschen Schulen liegt in zahlreichen Kompetenzbereichen unter dem OECD-Durchschnitt. Zweitens: Sie hängt von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ab. Damit steht die PISA-Studie stellvertretend für viele andere internationale Leistungsvergleichsstudien.<sup>8</sup>

Bildung wird in diesen Studien als eine quantitativ messbare und dadurch vergleichbare auf die Schule fokussierte Leistung begriffen. Unbeachtet bleiben hier sowohl Fähigkeiten jenseits der abgeprüften Kernfächer, z. B. in Musik oder Geschichte, als auch weitere Kompetenzen der Weltaneignung, wie sie laut dem oben erläuterten erweiterten Bildungsbegriff verstanden werden. Ebenso wenig sind diese Studien in der Lage, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu autonomen Persönlichkeiten jenseits schulischer Leistungen abzubilden. Bildungsungleichheit wird vor allem durch unterschiedlich gut funktionierende Schulsysteme erklärt. So wird häufig ein deterministischer Zusammenhang zwischen dem Bildungsort und der erbrachten Leistung suggeriert.

### **2.1.2 Ethnisierung der Bildungsungleichheit**

Wie bereits erwähnt, lässt sich trotz Bildungsexpansion eine verschärfte Bildungssegregation beobachten. Gründe dafür sind laut Ottersbach schichtspezifische Sozialisations- und Vernetzungsprozesse, die bildungsexpansionsbedingte Entwertung von Schulabschlüssen sowie die

---

<sup>8</sup>Siehe z. B. die Third International Mathematics and Science Study – TIMSS (Baumert et al. 2000; Bos et al. 2004; 2008; 2009; Hiebert et al. 2003; Köller et al. 2014).

wohnräumliche Segregation (Ottersbach 2016, S. 21–23). Zahlreiche Studien weisen dabei eine systematische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem nach (Auernheimer 2007; 2009; Radtke 2007; 2008; mit besonderer Geschlechterperspektive Hadjar und Hupka-Brunner 2013). Diefenbach nennt diese „ethnische Segmentation“ (Diefenbach 2004). Dabei zeigt sich, dass der schulische Erfolg in der Grundschule anfangs weniger von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängig ist. Ziel der Grundschule ist es, heterogene Kindergruppen auf den gleichen Stand zu bringen und Unterschiede zwischen den Kindern zu kompensieren. Dies ändert sich jedoch später in der stärker auf homogene Gruppen eingestellten Oberstufe und drückt sich z. B. durch institutionellen Rassismus in Form ungleicher Benotung gleicher Leistungen aus (Gomolla und Radtke 2007a).<sup>9</sup>

Die Reproduktion von Bildungsungleichheit innerhalb der Schule geschieht dabei immer auch vermittelt über ihre pädagogischen Akteur\*innen, die Lehrkräfte. Anfang der 2000er Jahre postulierte Schumacher die These von „milieuspezifischen Bias“ der Lehrkräfte (Eva Schumacher 2002). Sie ordnete die meisten Lehrkräfte einem liberal-intellektuellen oder konservativ-technokratischem Milieu zu. Mitte der 2010er Jahre greifen Ottersbach et al. diese These wieder auf und führen aus, dass die Milieuzugehörigkeit der Lehrkräfte „ihr Verständnis von pädagogischen Vorgängen, ihre Einstellungen und Überzeugungen“ beeinflusst. Zusammen mit ihrer „Unkenntnis des sozialstrukturellen und soziokulturellen Hintergrundes der Schüler\*innenschaft“ (Ottersbach et al. 2016, S. 23) beeinflusse dies ihr Handeln gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern in negativer Art und Weise. Auch wenn sich die Zusammensetzung der Lehrkräfte seit Beginn der 2000er Jahre z. B. dahingehend verändert hat, dass mehr Lehrerinnen und Lehrer mit

---

<sup>9</sup> Ausführliche Darstellungen der Bedingungen für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund inklusive bildungspolitischer Handlungsmöglichkeiten findet sich basierend auf Gesemann (Gesemann 2009) in einer Studie der Schader-Stiftung (Schader-Stiftung 2011, S. 120).

Migrationshintergrund an den Schulen arbeiten, lässt sich nicht begründen, weshalb Stereotype über Menschen mit Migrationshintergrund vor der Schule Halt machen und dort nicht benachteiligen sollten.

Wichtig in diesem Zusammenhang sind Studien, die differenzierte Ergebnisse über unterschiedliche Migrant\*innengruppen liefern. So vergleichen Müller und Stanat den schulischen Erfolg von Zugewanderten aus der Türkei und der ehemaligen UdSSR (Müller und Stanat 2006). Die 2011 veröffentlichte TIES-Studie zeigt Unterschiede in der Bildungsintegration der zweiten Generation zwischen Vertreterinnen und Vertretern der türkischen, jugoslawischen und deutschen Community (Sürig und Wilmes 2011). Auf der Basis einer erweiterten Stichprobe der PISA-Daten, PISA-E, weisen Segeritz et al. eine segmentierte Assimilation von Jugendlichen aus der Türkei, der ehemaligen UdSSR und Polen nach (Segeritz et al. 2010).<sup>10</sup> Ihre und andere Studien zeigen eine besonders schwierige Situation für Kinder und Jugendliche aus der Türkei im Bildungsaufstieg (Pott 2002), bei der Bildungsaspiration und der Sprachentwicklung männlicher Jugendlicher (Kristen und Granato 2004) oder auf dem Arbeitsmarkt (Kalter 2006). Zahlreiche Studien widmen sich der Frage, inwieweit diese Desintegration in Bildungs- und anderen Bereichen mit religiöser Zugehörigkeit zum Islam und darauf basierender Diskriminierung zusammenhängt (Dollase und Koch 2006; Schneiders 2010; Şeker 2011). Segeritz et al. weisen daher darauf hin, wie wichtig es ist, die genaue Einwanderungsgeneration und ethnische Beziehungen zu erfassen, da das Merkmal Migrationshintergrund wenig aussagekräftig sei (Segeritz et al. 2010).

El-Mafaalani zeigt, dass auch trotz der Herkunft aus einem benachteiligten Milieu sozialer Aufstieg möglich ist, und zwar jenseits von Migrationshintergründen (El-Mafaalani 2012, S. 320-321).<sup>11</sup> Dabei lassen sich lediglich geringe Unterschiede

---

<sup>10</sup>In ihrer auf mathematische Kompetenzen und Gymnasialbeteiligung fokussierten Studie zeigen sich Tendenzen einer downward assimilation bei türkeistämmigen Jugendlichen, während Jugendliche aus der ehemaligen UdSSR und Polen eher eine (nach oben gerichtete) straight-line assimilation zeigen.

<sup>11</sup>Einblicke zur Situation muslimischer Mädchen und Frauen bietet El Masrar (2011).

zwischen Türkeistämmigen und Einheimischen feststellen: Während türkeistämmige Untersuchungspersonen als Aufsteigerinnen und Aufsteiger eine Tendenz zur „Wiederannäherung“ an ihre Familien und eine „Loyalitätserwartung“ während ihres sozialen und Bildungsaufstiegs verspürten, nahmen Einheimische in ihrem Bildungsaufstieg eher eine „Ablösungserwartung“ von der Familie wahr (ebd.). So lässt sich vermuten, dass der Bildungsaufstieg der einheimischen Gruppe etwas leichter gemacht werde. Insgesamt lasse sich die Trennung zwischen diesen beiden Gruppen aber nicht haarscharf ziehen.

Gegenüber den Studien, die eine ethnische Benachteiligung im deutschen Schulsystem feststellen, gibt es auch solche, die diese Analyse kritisch sehen. Kristen kommt z. B. zu dem Schluss, dass es keine „ethnische Diskriminierung“ von Schülerinnen und Schülern gäbe. Vielmehr sei diese über eine soziale Benachteiligung vermittelt (Kristen 2006). Ausgehend von der ethnischen Segregation im deutschen Schulsystem (Baur und Häußermann 2009) erforscht Baur den Berliner Wrangelkiez und zeigt, dass institutionelle Diskriminierung und eine erhöhte Benachteiligung kinderreicher migrantischer Familien die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erschwerten (Baur 2013). Sie weist jedoch auch darauf hin, dass der Migrationshintergrund nicht ausreiche, um Bildungsbenachteiligung zu erklären. Entscheidend sei vielmehr die Sozialschichtzugehörigkeit.

### **2.1.3 Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit**

Bildungsungleichheit entsteht im Wechselspiel zwischen dem sich bildenden Individuum und dem Bildungssystem. Baumert et al. betrachten die von Individuum getroffene Bildungsentscheidung als konstituierendes Moment von Bildungsungleichheit (Baumert et al. 2009). Diese Bildungsentscheidung wird in



ihrer Perspektive rational<sup>12</sup> innerhalb eines institutionellen Bildungssystems – häufig aufbauend auf einer Laufbahnberatung – mit dem Ziel einer bestimmten Bildungserwartung (Bildungsaspiration) getroffen. Die Entstehung sozialer Differenzierung innerhalb des Bildungssystems erklären sie mit dem theoretischen Modell der primären und sekundären Sozialschichteffekte nach Boudon (1974).

*„Als primäre Sozialschichteffekte werden jene Einflüsse der Sozialschichtzugehörigkeit bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken und in unterschiedlichen schulischen Leistungen sichtbar werden. [...] Als sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit werden dagegen jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die – unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau der die Statuspassage vollziehenden Person – auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten der Sozialschichten zurückzuführen sind“ (Baumert et al. 2009, S. 14–15).*

Aktuellen Studien rezipieren diesen theoretischen Ansatz der rationalen Wahl für die Analyse sozialer Disparitäten bei Abiturleistungen (Köller und Maaz 2017), für die Erforschung der Gymnasialmotivation (Gerleigner und Aulinger 2017) oder für die Erforschung von Bildungsentscheidungen in Adoptivfamilien (Scheeren et al. 2017).

Die Entstehung von Bildungsungleichheit verorten Baumert et al. an vier verschiedenen Stellen: an den Bildungsübergängen, innerhalb von Bildungsinstitutionen (im Folgenden Schule genannt), zwischen Bildungsinstitutionen und außerhalb von Bildungsinstitutionen (Baumert et al. 2009, S. 12–13).

**An den Bildungsübergängen** von einer Schule zur nächsten werden wegweisende Entscheidungen getroffen. Die Festlegung für eine bestimmte

---

<sup>12</sup>Die Theorien der rationalen Wahl (rational choice theory) basieren auf der Grundannahme, dass Menschen immer vernünftig und nutzenmaximierend handeln. Klassische Vertreter\*innen sind: Raymond Boudon, Joseph Schumpeter, Hartmut Esser. Grundlegende Kritik an dieser Theorie findet sich z. B. bei Sen (1977).

Schulform (v. a. nach der vierten Klasse) prägt den weiteren Bildungsverlauf einer Schülerin und eines Schülers in der BRD besonders stark, da das Schulsystem überwiegend nach Leistung gegliedert ist. Bei der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulform spielen neben der eigentlichen Leistung immer auch soziale Merkmale (wie die ethnische Zuordnung) eine Rolle (Kristen 2002). Zudem ist sehr deutlich der perspektivische Abschlusswunsch der Eltern inkorporiert (Kleine et al. 2009). Daher verliert die Bindungskraft von Empfehlungen seitens der Grundschullehrkräfte umso mehr an Bedeutung, je privilegierter die Familienverhältnisse sind (Gresch et al. 2009) und entsprechend höher die Bildungsaspiration ausfällt. Die Verteilung homogener Gruppen auf unterschiedliche Schulen bezeichnet Stošić als „horizontale Segregation“ (Stošić 2015, S. 30). Wie der Übergang seitens der Kinder konkret erlebt und bewältigt wird, hängt stets mit dem bis dato ausgeprägten Bildungshabitus zusammen (Helsper et al. 2009). In dieser Gesamtperspektive lassen sich Entscheidungen an Bildungsübergängen als soziale Entscheidungen begreifen. Diese werden zwar individuell getroffen, sind aber immer in einem sozialen Umfeld aus Familie und Freund\*innen angesiedelt, welches diese Entscheidung aufgrund eigener Erfahrungen entweder befördert und unterstützt oder behindert und ablehnt.

**Innerhalb der Schule** und damit häufig innerhalb einer homogenen Gruppe werden soziale Ungleichheiten reproduziert (Bourdieu und Passeron 1971). Dies geschieht erstens z. B. durch den stereotype threat, eine Form der schicksalhaft anmutenden Übertragung der eigenen sozialen, ethnischen oder geschlechtlichen Zugehörigkeit auf die eigene Leistung in Form von self-fulfilling prophecies (Alexander und Schofield 2008). Zweitens kann sich ein misfit zwischen dem individuellen und dem schulischen Habitus zum Hindernis für eine erfolgreiche Schullaufbahn entwickeln (Diefenbach 2004; Gomolla und Radtke 2007b; 2009; Helsper et al. 2009; Müller und Stanat 2006b) und zu einer ‚Nähe‘ oder ‚Ferne‘ zur institutionalisierten Bildung beitragen (Dravenau und Groh-Samberg 2008). Drittens akkumulieren sich Motivation und Leistung über die Schullaufbahn hinweg (Ceci und Papierno 2005; Esser 2006). Das, was sich

Lernende aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit selbst zutrauen, der Bildungshabitus und die daraus entstehende Bildungsmotivation stehen mit der erbrachten Leistung in einem sich selbst verstärkenden Zusammenhang, der entweder zur Abwärtsspirale oder zum rasanten Aufstieg führen kann.

**Zwischen verschiedenen Schulen** unterschiedlicher Schulformen wie Gymnasium oder Mittelpunktschule unterscheiden sich die Lernumgebungen durch verschiedene Lehrpläne, curriculare Angebote oder Lehr- und Lernkulturen. Diese unterschiedlichen Entwicklungsmilieus (Baumert et al. 2000) führen zu unterschiedlichen Leistungszuwächsen (Maaz et al. 2008). Kompositionseffekte als Effekte der Zusammensetzung einer Lerngruppe wirken sich nach der Kontrolle der Schulform kaum eigenständig auf das Lernergebnis aus (z. B. in Mathematik: Ophuysen und Wendt 2009). Dass es auch eine alltagstheoretische Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen gibt, zeigt sich nicht zuletzt in der Wahrnehmung der Hauptschule als ‚Problemschule‘ (Trautwein et al. 2007) und dem Weg zu ihr als ‚Abstieg‘ (Niemann 2015). Da die Hauptschule als das ‚untere‘ Ende der Schullandschaft in vielen Bundesländern abgeschafft wurde, wird in aktuellen bildungspolitischen Kämpfen um den Erhalt des ‚oberen‘ Endes in Form des Gymnasiums gerungen.<sup>13</sup>

**Außerhalb der Schule** verbringen die meisten Kinder und Jugendlichen immer noch den größten Teil ihrer Zeit, denkt man an die Nachmittage, Abende und Wochenenden. Gerade in den Sommerferien können sich Leistungsungleichheiten stark vergrößern (Becker et al. 2008). An den Nachmittagen oder Wochenenden während der Schulzeit bieten sich Gelegenheiten zum informellen Lernen durch den Kontakt mit anderen Kindern und Jugendlichen, durch Sport, Musik oder Zeiten der Muße („Chillen“). Die dort stattfindenden peerkulturellen Zusammenhänge müssen sich nicht – wie häufig

---

<sup>13</sup>Vgl. dazu z. B. die Bürgerinitiative „Wir wollen lernen“ in Hamburg. [www.wir-wollen-lernen.de/](http://www.wir-wollen-lernen.de/), zuletzt abgerufen am 8. März 2023.

befürchtet – negativ auf eine erfolgreiche Schulkarriere auswirken (Pfaff 2008). Neben den genannten individuellen und sozialen Konstellationen beeinflussen schließlich auch regionale Faktoren die Bildungskarrieren (Ditton 2007a; 2007b; Hauf 2007), ein Aspekt, der an späterer Stelle weiter vertieft wird.

Die vorgestellten Analysen betrachten unterschiedliche Leistungen oder Bildungsungleichheit als Ergebnis individueller Entscheidungen, die eingebettet sind in ein Gefüge aus Familie, Schule, Freund\*innenkreis sowie dem institutionellen Rahmen, innerhalb dessen diese Entscheidungen getroffen werden. Bildung wird als etwas gedacht, was sich im Laufe der Sozialisation entwickelt und – wenn auch nicht in alle Richtungen – verändern kann. Durch verschiedene Lernumgebungen mit variierenden Übergängen werden Räume geschaffen, innerhalb derer die jeweiligen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlich fruchtbaren Boden fallen und somit unterschiedlich gut gedeihen können. Deutlich wird dabei Folgendes: Der geringen kompensatorischen Wirkung des Bildungssystems steht eine starke ungleichheitsreproduzierende und -verstärkende Wirkung der Schule entgegen.

#### **2.1.4 Zwischenfazit: Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik**

##### **Deutschland**

Bildung ist eine wesentliche Ungleichheitsdeterminante in der Gesellschaft, da sie einen zentralen Faktor für einen (möglichen) sozialen Aufstieg darstellt. Die verschiedenen groß angelegten Vergleichsstudien, die in Abschnitt 2.1.1 vorgestellt wurden, zeigen hierbei deutlich die Probleme in der BRD auf. Bezogen auf den Bildungserfolg, der durch formale Abschlüsse dokumentiert wird, gibt es in Deutschland eine eklatante Ungleichheit nach sozialer Herkunft. Zudem zeigt sich insbesondere bei den Studien, welche die Situation innerhalb der BRD vergleichen, dass diese Ungleichheit auch eine räumliche sowie eine ethnische Komponente besitzt und ‚Probleme‘ insbesondere in Großstädten auftreten. Diesem Ansatz wird in Abschnitt 2.1.2 weiter gefolgt und es werden verschiedene Studien diskutiert, die den Zusammenhang von Ethnie und Bildung in der BRD untersuchen. Dabei ist ebenfalls deutlich geworden, dass es eine deutliche Benachteiligung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im

deutschen Bildungssystem gibt. Aufgrund der häufigen Verschränkung verschiedener Ungleichheitsdimensionen – hier insbesondere von sozialer Schicht und Ethnizität – argumentieren verschiedene Autor\*innen für unterschiedliche Gewichtungen der jeweiligen Kategorien. Im folgenden Abschnitt 2.1.3 werden schließlich einige Erklärungsansätze für die festgestellte Bildungsungleichheit dargestellt. Entlang der vier Verortungen der Entstehung von Bildungsungleichheit von Baumert et al. (2009, S. 12–13) werden die ausgewählten Erklärungsansätze erläutert. Dabei wird deutlich, dass die Analyse – und damit auch die Ansatzpunkte für politische Interventionen – an verschiedenen Stellen ansetzen muss: Bildungsungleichheit entsteht nicht nur in der (jeweiligen) Schule selbst, sondern ebenso an den Bildungsübergängen durch die individuellen Entscheidungen der Schüler\*innen und ihrer Familien, außerhalb der Schulen und strukturell durch die Ausgestaltung des Bildungssystems. Dies bedeutet für die übergeordnete Frage in diesem Kapitel nach dem Zusammenhang von Bildung und Raum, dass unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen werden müssen, da sich der Raum auch auf die verschiedenen Entstehungsorte von Bildungsungleichheit auswirkt.

Um diese komplexen Zusammenhänge näher zu untersuchen, wird im nächsten Abschnitt ein Perspektivwechsel vorgenommen und räumlichen Ungleichheit fokussiert.

## **2.2 RÄUMLICHE UNGLEICHHEIT**

Soziale Ungleichheit hat immer eine räumliche Ausprägung (Bourdieu 1991). In den Studien zur Bildungsungleichheit ist bereits deutlich geworden, dass sich nicht nur die Ergebnisse von Tests, sondern auch die strukturellen Bedingungen für Bildung regional stark unterscheiden. Die „disproportionale Verteilung sozialer Gruppen über die Stadtteile (oder andere räumliche Einheiten)“ (Friedrichs und Triemer 2009, S. 16) wird gemeinhin als Segregation bezeichnet. Je stärker die Merkmale einer bestimmten Gruppe in einem bestimmten Stadtteil vertreten sind, desto höher ist der Grad an Segregation, bis hin zur schärfsten Form der räumlichen Trennung, dem Ghetto.

Im nächsten Abschnitt (2.2.1) wird zunächst erörtern, welche Ursachen der räumlichen Segregation zu Grunde liegen und wie sich räumliche Segregation konkret zeigt. Im Weiteren (2.2.2) geht es um die dominanten Merkmale, nach denen sich Menschen unterschiedlich auf Räume verteilen, also darum, wie aus räumlicher Segregation soziale Segregation entsteht. Das Zusammenwirken von räumlicher und sozialer Segregation steht danach im Fokus (2.2.3). Hier wird dargestellt, wie der benachteiligte Raum selbst negativ auf die Menschen in ihm wirkt und so zu einem benachteiligenden Raum wird.

### **2.2.1 Wie entwickelt und zeigt sich räumliche Segregation?**

Räumliche Segregation zeigt sich in erster Linie darin, dass Menschen an verschiedenen Orten wohnen. Diese Verteilung basiert zunächst auf unterschiedlichen Boden-, Miet- und Eigentumspreisen auf der Angebotsseite. So unterscheiden sich z. B. Mieten nicht nur zwischen verschiedenen Städten, sondern ebenfalls zwischen Großstädten und Peripherie und schließlich auch innerhalb von Städten. Auf der Nachfrageseite sorgen verschiedene Lebensstile, Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen für unterschiedliche Vorstellungen vom Wohnen.

Häufig besteht der Wunsch nach Wohnen in einer milieuähnlichen Nachbar\*innenschaft. Infrastrukturelle Angebote vor Ort sind ein gewichtiger Faktor bei der Entscheidung für oder gegen das Leben in einem bestimmten Stadtteil. Obwohl das Grundgesetz vorgibt, dass überall in Deutschland die Herstellung „gleichwertiger Lebensverhältnisse“ angestrebt werde (Artikel 72, Absatz 2, GG), divergieren infrastrukturelle Möglichkeiten zwischen den Regionen stark, etwa in Bezug auf Arbeitsplätze, ökonomische, kulturelle oder religiöse Angebote für bestimmte Gruppen. Nicht zuletzt die Bildungseinrichtungen sind wichtige Gründe für Menschen, eher in die Stadt zu ziehen. Daher kulminiert räumliche und soziale Segregation in Ballungsräumen (Kemper und Weishaupt 2015, S. 246). Wird Infrastruktur als Opportunitätsstruktur begriffen, so liegt der Schluss nahe, dass die Stadt mehr Möglichkeiten bietet als das Land.

Die Herausbildung benachteiligter Orte begründet Häußermann mit dem Fahrstuhleffekt und dem Effekt der selektiven Mobilität (Häußermann 2008, S. 198-199). Ersterer beschreibt das Absinken gesamter Viertel, die ehemals von deutschen Industriearbeiter\*innen und später von ‚Gastarbeiter\*innen‘ bewohnt wurden. Im Zuge der Deindustrialisierung und Arbeitsmarktkrise der 1960er Jahre wurden aus ‚Gast‘-Arbeiter\*innenvierteln benachteiligte und benachteiligende (migrantische) Arbeitslosenviertel. Der Effekt der selektiven Mobilität wiederum bezeichnet die Flucht der bildungsorientierten Mittelschicht aus „überforderten Nachbarschaften“ (GdW, Bundesverband deutscher Wohnungs- und Immobilienunternehmen 1998, im Titel). Der soziale Abstieg eines Viertels sowie die Konzentration von Armut führen zu vermehrten Konflikten und erhöhter Angst vor eigenem Abstieg, aus dem sich Angehörige selektiver Milieus ‚retten‘ und so wiederum zur Segregation beitragen.

### **2.2.2 Von der Angst vor der ‚Parallelkultur‘ zum Ideal der ‚sozialen Mischung‘**

Der wichtigste Faktor für räumliche Segregation ist das Einkommen. Je mehr Einkommen zur Verfügung steht, desto freier sind Menschen in der Wahl ihres Wohnortes. Die staatlichen Kompensationsmaßnahmen wie Wohngeld oder der kommunale Wohnungsbau reichen bei Weitem nicht mehr aus, um das Gefälle zwischen reicheren und ärmeren Vierteln abzumildern. Verantwortlich für diese Prozesse macht Häußermann geringes staatliches Handeln besonders auf dem Feld der Wohnungspolitik. Er kritisiert den Entzug staatlicher und kommunaler Kontrolle über die Verteilung von Wohnraum, da der marktförmige Städtebau „starke und feinkörnige Segregation“ hervorbringe (Häußermann 2008, S. 200).

Auch wenn die Situation in Deutschland weit entfernt von den Ausmaßen der racial segregation in den USA oder Südamerika ist, bildet die ethnische Zugehörigkeit neben Einkommen und Berufsstatus einen weiteren relevanten Indikator für Segregation. Hier greifen Verteilungsschlüssel wie etwa für Erstaufnahmeeinrichtungen auf der strukturellen Ebene mit individuellen Entscheidungen wie für oder gegen das Zusammenleben mit Menschen gleicher

Nationalität ineinander. Wie im Bildungssystem auch geschieht die ethnische Segregation aber häufig über den Umweg einer sozialen Segregation.

Laut Friedrichs und Triemer führe ein höherer Migrantinnen- und Migrantenanteil in der Stadt zu stärkerer Segregation und Fluktuation (Friedrichs und Triemer 2009a, S. 75-76). Zumindest für die Großstädte stellen sie allerdings eine generelle Abnahme der ethnischen Segregation fest (Friedrichs und Triemer 2009c). Ihrer Argumentation folgend mischten sich die Ethnien stärker innerhalb der Stadtteile. Da sich die sozialen Problemlagen jedoch verschärften, käme es insgesamt zu einer höheren sozialen Segregation.

Es herrscht eine intensive Debatte darüber, ob das Ideal ‚ethnischer und sozialer Mischung‘ ein Garant für soziale Stabilität der Quartiere ist (Andersson und Musterd 2005; Atkinson 2005; Münch und Kirchhoff 2009a). Die aus dem US-amerikanischen Raum stammende Unterscheidung zwischen dem ‚melting pot‘ (nach dem gleichnamigen Theaterstück von Israel Zangwill 1908) und der ‚salad bowl‘ wurde und wird auch in Europa weiter diskutiert.<sup>14</sup> Im melting pot bilden die verschiedenen Gruppen von Eingewanderten eine gemeinsame Kultur, so dass keinerlei Unterschiede zwischen kulturellen Eigenheiten erkennbar sind. In der salad bowl bleiben unterschiedliche Eigenschaften trotz Mischung deutlich identifizierbar. Auffallend an der politischen Diskussion über räumliche und soziale Integration ist, dass lediglich Eingewanderte, niemals aber Einheimische für ihren Wunsch nach räumlicher und sozialer Nähe zur eigenen Ethnie verantwortlich gemacht werden.

Mehrere Analysen widmen sich der Rekonstruktion von Bedrohungsszenarien durch Migration und Desintegration in Stadtteilen (Radtke und Stošić 2009, S. 38). Eines der zentralen Themen ist die Angst vor ‚Parallelgesellschaften‘ (Bukow et al. 2007; Fincke 2008; Hentges et al. 2008; Meyer und Schubert 2011; Nagel 2013;

---

<sup>14</sup> Der Schriftsteller Carl Zuckmayer bezeichnete das Rheinland in seinem Theaterstück „Des Teufels General“ (1946/1947) als „Völkermühle Europas“.



Uslucan 2008; Yildiz und Hill 2015).<sup>15</sup> Selektive Heiratswahl innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe (Woellert et al. 2009), die zur Stabilisierung derselben dienen kann, wird dabei erneut nur den Eingewanderten, nicht aber den Einheimischen vorgeworfen.

Bei der Kritik etwaiger ‚Parallelgesellschaften‘ geht es näher betrachtet häufig gar nicht um die Sorge vor zunehmender Segregation, sondern oft darum, die kulturelle Vorherrschaft und Deutungshoheit innerhalb der Stadt oder des Landes nicht zu verlieren. Die vermeintlich eigene Kultur wird in der Hierarchie über die der Immigrant\*innen gestellt. Diese sollen sich an eine postulierte homogene deutsche Kultur anpassen. Radtke und Stošić nennen dies „Assimilationsphantasien“ (Radtke und Stošić 2009, S. 38). In ihrer Kritik an der sozialen Mischung bemängelt Stošić, diese sei „einem essentialistischen Denkmuster gefolgt, das statistisch geronnene soziale und vor allem ethnische und kulturelle Zuschreibungen reproduziert und verfestigt“ (Stošić 2015, S. 39). Diese essentialistischen Denkmuster und geronnenen Zuschreibungen sind ein markantes Kennzeichen deutscher Politik, welche Migration nicht als Normalfall, sondern als Problem behandelt. Dies geschieht vor allem im pädagogischen Kontext Schule, in der laut Budde Heterogenität als Problem erst erschaffen werde (Budde 2012). Einen Ausweg aus der Angst vor ‚Parallelgesellschaften‘ eröffnen u. a. Yildiz und Hill (2015) mit einer postmigrantischen Perspektive, die anerkennt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, was aber kein Missstand, sondern ein normaler Zustand ist.

### **2.2.3 Vom benachteiligten zum benachteiligenden Stadtviertel**

Wie zeigen sich die Prozesse der räumlichen und sozialen Segregation nun auf der Ebene einzelner Stadtviertel? Stadtteile werden dann als benachteiligt wahrgenommen, wenn sie mit zu wenig Infrastruktur und damit

---

<sup>15</sup>Seit den Anschlägen der 2010er Jahre grassiert zudem die Angst vor migrantischen Terrorist\*innen (Endres 2014; Herding 2013; Ruf 2010; Schneider 2016).

Opportunitätsstrukturen – z. B. für Bildung – ausgestattet sind (Friedrichs und Triemer 2009b, S. 17). Bisher wurde gezeigt, wie sich soziale und ethnische Segregation gegenseitig bedingen und sich letztlich räumlich niederschlagen. Zum Wechselspiel zwischen verschiedenen Segregationsformen und ihrer räumlichen Dimension kommt eine Wechselwirkung zwischen materieller Struktur und diskursiver Konstruktion hinzu. Verschiedene Akteur\*innengruppen sind an der stetigen Reproduktion des Benachteiligungsschemas beteiligt. Ottersbach weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das „Stigma, das dem Quartier von außen auferlegt wird, [...] – wenn überhaupt – erst sekundär von den Bewohner\*innen des Quartiers übernommen wird“ (Ottersbach 2016, S. 20). Konstruktionen wie die der ‚Parallelgesellschaft‘ gehen – wie oben gezeigt – mit Schuldzuweisungen an die dort lebende Bevölkerung und Individualisierung ihrer Problemlagen einher. In den weiteren Ausführungen wird der Grundannahme gefolgt, dass es eine wechselseitige Relation zwischen Raum und Sozialstruktur gibt, dass also nicht nur die soziale Ungleichheit den Raum prägt, sondern auch der Raum selbst in der Lage ist, soziale Ungleichheit hervorzubringen.

Wenn Menschen, die etwas mehr Wohlstand erwirtschaften können, aus einer Gegend wegziehen, bleiben Orte übrig, die von einer Konzentration sozialer Probleme gekennzeichnet sind. Laut Friedrichs und Triemer sorgt z. B. die Erhöhung des Migrant\*innenanteils in einem Stadtviertel für größere Fluktuation und eine verstärkte Segregation (2009b, S. 75–76). In der gespaltenen oder polarisierten Stadt werde der Wohnort selbst Quelle weiterer sozialer Desintegration. Studien zu Bewerbungsschreiben, in denen Menschen aufgrund ihres Wohnortes abgelehnt wurden, zeigen, wie stark die stigmatisierende Wirkung von Raumzugehörigkeit sein kann. Die Bewohnerinnen und Bewohner armer Viertel erleiden aufgrund ihres Wohnorts eine erneute Ausgrenzung (Gestring 2012; Janßen 2004; Kronauer et al. 2005; Kronauer und Vogel 2004). Friedrichs und Triemer bringen dies mit den Worten „Somit können in den Städten Orte der Ausgegrenzten entstehen, die auch Orte der Ausgrenzung sind“ (Friedrichs und Triemer 2009a, S. 198), auf den Punkt.

Arme Stadtviertel können ihre Bewohner\*innen zusätzlich über die imaginäre Dimension des Raumes ärmer machen. Dies geschieht, wenn das schlechte Image eines Stadtteils sich auf die Bewohnerinnen und Bewohner überträgt. Beispiele dafür liefern Friedrichs und Blasius (2000); zur Konzentration von Sozialhilfeempfänger\*innen Farwick (2001) sowie einige Autor\*innen zu Erfahrung und Bewältigung sozialer Ausgrenzung (Kronauer 2007; Nieszery 2014; Siebel 2007). Häußermann unterscheidet zwischen vier verschiedenen Arten, wie ein Quartier benachteiligend wirken kann (2008, S. 201):

*„Durch die symbolische Ausgrenzung in Form von Stigmatisierungen, die den Bewohnern solcher Quartiere den Status von Deklassierung anheften und sie persönlich entwürdigen.*

*Durch die Ausdünnung der Informationsnetze, wie bei hoher sozialer Homogenität der Bewohnerschaft keine Träger relevanter Informationen mehr vorhanden sind und damit die Zugänge zu Informationen aus den Kernbereichen der Gesellschaft, insbesondere des Arbeitsmarktes, schwieriger werden.*

*Durch die soziale Entmischung gehen mit dem Wegzug integrierter Mittelschichten Ressourcen für die Organisation und Repräsentation verloren, die in sozial und funktional heterogenen Quartieren vorhanden waren.*

*Das Milieu in ausgegrenzten Quartieren bildet einen Erfahrungsraum für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, in dem sie zwar Techniken des Überlebens unter schwierigen Lebensbedingungen lernen, aber nicht die Kulturtechniken, die für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt und eine ‚normale‘ Lebensführung notwendig sind.“<sup>16</sup>*

Es gibt Kritik am Ideal der sozialen Mischung als wohnungspolitisches Leitbild. Münch und Kirchhoff betonen z. B., dass die Verantwortung für Segregation häufig den ‚benachteiligten‘ Bewohner\*innen zugeschrieben werde (Münch und Kirchhoff 2009b). Zudem weisen viele Studien auf die Relevanz der inkludierenden Wirkung segregierter Quartiere hin (Beer 2013; Boettner 2002; Kurtenbach 2015). Diese Quartiere, so Häußermann, können durchaus „Orte der

---

<sup>16</sup>Eine andere Perspektive auf die erworbenen Techniken und ihren ‚Nutzen‘ für den Arbeitsmarkt entwirft die Sub- und Jugendkulturforschung (Eisewicht und Pfadenhauer 2015, z.B. S. 506).

Einbettung in verlässliche und nichtdiskriminierende soziale Bezüge“ sein (Häußermann 2008, S. 201). Gerade nach Flucht oder Vertreibung kann ein homogenes Quartier Geborgenheit und Sicherheit geben. Der Blick in die Geschichte eröffnet eine Perspektive auf zahlreiche Ankunftsorte. Man denke nur an das deutsche Blumental in Argentinien oder all die New Berlins und New Frankfurts in den USA. Auch in Deutschland gibt es historische Migrant\*innenviertel, die selbstverständlich in den deutschen Geschichtskanon eingeordnet werden, wie etwa das Hugenottenviertel in Berlin oder das Russische Dorf Alexandrowka in Potsdam. Zwei Fragen entscheiden darüber, ob ein Quartier benachteiligend wirkt oder nicht: Die erste lautet: Senkt der Bezug zum Quartier den Zugang zu gesamtgesellschaftlich relevanten Ressourcen wie dem allgemeinen Bildungs- oder Arbeitsmarkt? Die zweite: Gibt es eine Möglichkeit, aus dem Quartier wegzuziehen? Wenn die Antwort auf die erste Frage ja, und auf die zweite Frage nein lautet, dann wirkt das Quartier benachteiligend.

#### **2.2.4 Zwischenfazit: Entwicklung und Reproduktion von räumlicher Ungleichheit**

In Abschnitt 2.2 wurde der Frage nachgegangen, wie sich räumliche Segregation entwickelt und zu sozialer Segregation und Ungleichheit führt. Dazu wurden grundlegende Entwicklungen wie den Fahrstuhleffekt und den Effekt der selektiven Mobilität vorgestellt und diskutiert. Es ist in Abschnitt 2.2.2 deutlich geworden, dass diese Entwicklungen auch politischer Steuerung unterliegen und hier unterschiedliche Leitbilder, wie das Ideal der ‚sozialen Mischung‘ oder das Schlagwort der ‚Parallelgesellschaften‘ wichtige Fixpunkte für die Debatte darstellen. In Kap 2.2.3 wurde schließlich nachgezeichnet, wie die benachteiligten Quartiere, die durch die unterschiedlichen und komplexen Prozesse entstehen, wiederum benachteiligend für die Bevölkerung wirken. Wesentlich sind hier die vier Aspekte der symbolischen Ausgrenzung, der Ausdünnung von Informationsnetzwerken, der Verlust von Ressourcen für die Organisation und Repräsentation sowie der entstehende Erfahrungsraum als benachteiligtes Quartier für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.

Viele dieser Punkte und insbesondere die meisten der aufgeführten Beispiele verweisen bereits auf die enorme Bedeutung von Bildung – verstanden im Sinne des erweiterten Bildungsbegriffs – in diesen Prozessen der sozialen Segregation. Und dies ist auch genau der Aspekt, der mich in der vorliegenden Arbeit interessiert. Wie also wirken räumliche Segregation und Bildungsungleichheit zusammen? Und wie zeigt sich dies auf Ebene lokaler Quartiere? Der Verbindung dieser Aspekte wird im folgenden Abschnitt weiter nachgegangen.

## **2.3 SEGREGIERTE QUARTIERE ALS BILDUNGSRÄUME**

Da in dieser Arbeit das Wissen über Bildung und Bildungsprozesse in segregierten Quartieren interessiert, gilt es nun, auf Basis der skizzierten Studien zu Bildungsungleichheit und räumlicher Segregation, den Blick auf lokale Quartiere als Bildungsräume zu lenken. Dabei wird in 2.3.1 auf die Entstehung dieser Quartiere als Bildungsräume eingegangen und dann verschiedenen Studien und Konzeptionen zur Untersuchung lokaler Bildungsbedingungen betrachtet (2.3.2). Schließlich werden die für die Fragestellung besonders relevanten Aspekt der lokalen Akteur\*innen eingeführt (Kap. 2.3.3).

### **2.3.1 Die Entstehung segregierter Quartiere als Bildungsräume**

Wenn ausgewählte Gruppen bestimmte Räume aufsuchen, weil ihnen dort leichtere Zugänge gewährt werden, während anderen Gruppen der Zugang zu diesen Orten verwehrt oder erschwert wird, dann bildet der physische Raum die soziale Segregation materiell ab. In der Folge entwickeln sich Strukturen, die auf Dauer „zu sozial-regionalen Ungleichheiten führen können“ (Kemper und Weishaupt 2015, S. 246). Räumliche Ungleichheit bezogen auf ein Quartier entsteht dann, wenn die unterschiedliche Ausstattung eines Stadtviertels einen Einfluss auf die soziale Positionierung der dort wohnenden Menschen, z. B. auf Bildungsmöglichkeiten, hat. Raum und Sozialstruktur bedingen sich dabei – wie oben dargestellt – gegenseitig. Die so entstehenden spezifischen sozialen Milieus schaffen langfristig bestehende lokal-soziale Milieus, die eine bestimmte Bildungsaspiration und -beteiligung tradieren (Hauf 2007).

Häußermann untersucht die Fragmentierung der Städte und findet viele Indizien für einen Zusammenhang zwischen urbaner Segregation und Bildungsungleichheit (Häußermann 2008, S. 196–202). Durch den Wegzug ‚bildungsaffiner deutscher‘ Eltern werde „das ‚soziale Kapital‘ geschwächt, weil Heterogenität vermindert und soziale und kulturelle Kompetenzen abgezogen“ (ebd., S. 197) würden. Dies gefährde die gesellschaftliche Integration.

Kemper und Weishaupt begreifen Segregation als eine dualistische „Entmischung [...] der Bevölkerung in sozialer (arm – reich), ethnischer (deutsch – nicht deutsch) oder demografischer (jung – alt) Hinsicht“ (Kemper und Weishaupt 2015, S. 246). In Bezug auf Bildung stellen sie fest,

*„dass soziale Benachteiligung und ungleiche Versorgung für die unteren Sozialgruppen weniger eng empirisch verknüpft sind als dies theoretisch postuliert wurde. Allerdings liegen gerade die prestigeträchtigen Gymnasien überwiegend in Wohngebieten der Mittel- oder Oberschicht“ (ebd., S. 250).*

Somit haben Angehörige der Ober- und der oberen Mittelschicht auf der einen Seite einen leichteren Zugang – nämlich auch kürzere Wege – zu diesen Schulen. Auf der anderen Seite sind die Bereitschaft und die Möglichkeit zur Inkaufnahme längerer Schulwege bei ihnen stärker ausgeprägt (Clausen 2006; Friedrichs 1990). So ist bekannt, dass bildungsferne Familien häufig viel zu weit weg von höheren Bildungseinrichtungen leben und somit weitere Wege auf sich nehmen müssen, um diese Orte zu erreichen (Kramer 2005, S. 259). Diese Entfernung ist nicht naturgegeben, sondern eine Auswirkung sozialer Gestaltung von Raum. So entstehen segregierte Quartiere als Bildungsräume.

Oben wurde gezeigt, dass die Suche nach geeigneter Bildungsinfrastruktur ein wichtiger Faktor für räumliche Segregation ist. Zudem ist die benachteiligende Wirkung fehlender Bildungsinstitutionen auf die Bildungsmöglichkeiten der Bewohnerinnen und Bewohner deutlich geworden. In einer Analyse zur PISA-Studie befassen sich Baumert et al. mit ebenjenen räumlichen Einflussfaktoren auf Bildung. Die demografischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen

Rahmenbedingungen erklärten demnach zwei bis drei Prozent der Variabilität der Leistungen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Sie stellen fest:

*„So sinken z.B. bei einem Anstieg der Sozialhilfeempfängerquote um 1 Prozent die mittleren Leistungen der Schulen des entsprechenden Gebiets um etwa 6 Punkte auf der PISA-Leistungsskala. Da die regionalen Sozialhilfeempfängerquoten zwischen 1 und 10 Prozent schwanken, bedeutet dies, dass bei etwa einem Drittel der Landkreise mit kontextinduzierten Leistungsdifferenzen von 20 und mehr Leistungspunkten zu rechnen ist. Für den Effekt der regionalen Arbeitslosigkeitsquote ist im Extremfall mit kontextbedingten Leistungsunterschieden von mehr als 30 Punkten auf der Leistungsskala zu rechnen“ (Baumert et al. 2005, S. 50).*

Ditton weist nach, dass sich auch Wirtschaftsstärke, Bevölkerungsdichte und Ost-West-Zugehörigkeit auf die Leistungsergebnisse einwirken. Außerdem zeigt er, welchen immensen Einfluss die regionale Schullandschaft auf die Bereitstellung von Bildungschancen und somit auf Bildungsübergänge und -entscheidungen hat. Regionalmerkmale wie Gemeindegröße, Bevölkerungsanteil mit Hauptschulabschluss oder Schuldichte beeinflussen Bildungsaspirationen, Übertrittsempfehlungen, -verhalten und Schulanmeldungen (Ditton 2007a; 2007b; 2014). Ergänzt werden diese Ergebnisse durch Bächler (2016), die darstellt, welchen Einfluss bundeslandspezifische Übergangsregelungen auf den Bildungserfolg haben.

Eine Analyse der Schader-Stiftung zeigt räumliche und schulstrukturelle Aspekte der Integration im Bildungsbereich mit einem besonderen Fokus auf ländliche Räume auf (Schader-Stiftung 2011, S. 123–129). Die Autor\*innen stellen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern in Hinblick auf den Bildungserfolg ausländischer Schülerinnen und Schüler fest. Bemerkenswert sei jedoch eine vereinzelt sehr starke Bildungssegregation im ländlichen Raum in jenen Regionen, in denen Bildungseinrichtungen in katholischer Trägerschaft dominieren. Dies wirke sich besonders belastend auf Bildungsmöglichkeiten muslimischer Schüler\*innen aus (Wittich 2011, S. 66-69, 76-77, 93).



### 2.3.2 Lokale Bildungsstudien

Der verstärkte Fokus auf die kleinräumigere Ebene der Region, der Stadt oder gar des Stadtteils hat nach PISA zu einer Vielzahl regionaler und lokaler Bildungsberichte geführt (Böttcher und Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008; Rürup et al. 2016). Auftraggeber\*innen dieser Studien sind neben rein wissenschaftlichen Institutionen häufig staatliche oder kommunale Einrichtungen oder Stiftungen. Nach Radtke und Stošić bieten solche lokalen Studien eine Alternative zu sozialraumorientierter oder individueller Ursachenforschung. Denn:

*„der Blick auf lokale Schulstrukturen [verspricht, S. W.] eine realitätsnähere Beschreibung der Bildungsproblematik, die sich in Quartieren im Verhältnis zur Gesamtstadt zeigt“ (Radtke und Stošić 2009, S. 45).*

Terpoorten (2014) bestätigt mit seiner Untersuchung zu Bildungsaspekten der räumlichen Segregation im Ruhrgebiet zahlreiche Befunde, dass sich das örtliche Bildungsangebot auf die Bildungsaspiration auswirkt. In seiner regional angelegten Studie blickt er aus einer sozialgeografischen Perspektive auf (sozial-)räumlich begründete Nachfragedisparitäten beim ersten Bildungsübergang. Dabei stellt er eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen entlang der Grenzen sozialer bzw. sozialräumlicher Ungleichheit fest. So seien „bürgerliche“ Stadtteile überwiegend mit Gymnasien, „sozial benachteiligte“ Stadtteile überwiegend mit Haupt- und Gesamtschulen ausgestattet (ebd., S. 269–270). Seine Längsschnittuntersuchung des ersten Bildungsübergangs zeigt für den Zeitraum von 2003–2008 sogar eine zunehmende Bildungssegregation trotz Bildungsexpansion (ebd., S. 270–271). Räumliche Strukturen der Bildungssegregation seien, so Terpoorten, fest in Stadtgesellschaft und -struktur verankert. Hauf (2007) weist segregierende Bildungseffekte für Mannheim und Heidelberg nach.

Die exkludierenden Mechanismen variieren zwar von Ort zu Ort. So sind die Hürden der räumlichen Mobilität in ländlich strukturierten Regionen wesentlich höher als in der Großstadt, und manche Schülerinnen und Schüler können die avisierte Schule nur noch mit dem Auto erreichen, was bedeutet, dass sie von



Eltern oder anderen Betreuungspersonen gefahren werden müssen. Auch die Anzahl an privaten und damit immer stärker selektiv wirkenden Schulen ist unterschiedlich. Zudem unterscheiden sich lokale Strukturen auch auf Grund der jeweiligen föderalen Schulstrukturen. In den Worten Stošićs sind lokale Bildungsräume „institutionalisierte ‚MachtRäume‘“ (Stošić 2011, S. 295):

*„In ihren Anordnungen schreiben sich klassenspezifische und ungleiche Verteilungsstrukturen ein, die Handlungen von Individuen dauerhaft strukturieren. Relevant sind in dieser Perspektive die jeweiligen Angebote, Wahl- und Handlungsoptionen, die spezifische ‚Orte‘ und die über sie erreichbaren ‚Bildungsräume‘ für bestimmte Gruppen/Individuen bieten. Neben der Schulangebotsstruktur wären hier auch die Ausstattung/Atmosphären der Schulen, Überweisungsrouitinen und Kooperations-/Konkurrenzbeziehungen zwischen Schulen, sowie informelle Profilbildungen zu rekonstruieren.“*

Zur Analyse dieser „MachtRäume“ fordert Stošić eine Analyse der wirksamen „RaumMächte“. „Syntheseleistungen und Spacingprozesse“ nicht nur von Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Eltern, sondern auch von Entscheider\*innen sind dabei von Interesse. Die so gewonnenen Rekonstruktionen sollten demnach auf die Konstitution, Synthetisierung und Legitimation lokaler Bildungsräume fokussieren (ebd.). Dies solle durch die „kreative Kombination verschiedener Forschungsmethoden“ erfolgen, um den „kubistischen Charakter dieser Raumkonstrukte einzufangen“ (ebd., S. 296).

Anknüpfend an den Fokus auf lokale Bildungsstrukturen, wird seit knapp zwei Jahrzehnten die Forschung zur sogenannten Bildungslandschaft ausgebaut. Lokale Bildungslandschaften dienten nach dem PISA-Schock als Katalysatoren für bereits vor der Jahrtausendwende geplante bildungspolitische Reformen (Rürup et al. 2015, S. 156). Sie sind politische Steuerungsinstrumente und folgen der Ideologie bewusst eingesetzter strategischer Netzwerke im Sinne der „Neuen Steuerung“ (Altrichter und Maag Merki 2010; zu Regionalisierung und Schulentwicklung Emmerich 2010).

Bleckmann und Durdel unterscheiden zwei Definitionen des Begriffs „Bildungslandschaft“ (2009). Orientiert man sich an der engen Begriffsdefinition,

so trägt der Begriff viele Anforderungen an die Kommune und pädagogische Institutionen des so beschriebenen Raums heran. Danach sind ‚lokale Bildungslandschaften‘ langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen (ebd., S. 12).

Dieser recht weit gefasste Begriff kann für jeden Raum in Bezug auf Bildung herangezogen werden. Wenn Räume mit gut ausgebauter Bildungsinfrastruktur ‚Bildungslandschaft‘ heißen, wie heißen dann Räume ohne dieses Merkmal? Es gibt kein Antonym zum Begriff ‚Landschaft‘. Eine Landschaft ohne Landschaftsmerkmale kann eine Un-Landschaft sein, ein Un-Ort, eine Dystopie (Schäfer 1979; Zeißler 2008). Jede Dystopie weist jedoch ihre spezifischen Landschaftsformationen auf (zu Landschaft s. auch Schmeling 2007). Würde man Räumen, die den anspruchsvollen Anforderungen, die Bleckmann und Durdel formulieren, nicht gerecht werden, die Bezeichnung ‚Bildungslandschaft‘ verwehren, so spräche man diesen Räumen und den darin agierenden Menschen ab, dass sie Bildungsprozesse in einer spezifischen Raumformation durchlaufen. Alle Menschen, auch die in Räumen mit einer als schlecht bezeichneten Bildungsinfrastruktur, absolvieren Bildungsprozesse. Dies zeigen z. B. die Studie von Ganzert zu italienischen Vorstädten mit hegemonialen mafiösen Strukturen (2020) oder die Arbeiten Wacquants zum Ghetto (2005). Nur wenn jegliche bewohnte räumliche Struktur als Bildungslandschaft bezeichnet werden kann, können ihre jeweils spezifischen Qualitäten als Bildungsanreiz und als Raum begriffen werden. Diese Herangehensweise erfordert sowohl einen weiten Bildungsbegriff als auch einen weiten Raumbegriff. Sie schützt gleichwohl nicht davor, im Konstruktivismus zu verweilen, sondern erfordert einen dezidierten Blick auch auf die vorhandenen materiellen Ressourcen.

### **2.3.3 Die Rolle lokaler Akteur\*innen im segregierten Quartier**

Die Studien zu Bildungslandschaften haben die Bedeutung lokaler Akteur\*innen deutlich hervorgehoben. Das strategische Netzwerk der lokalen Bildungslandschaften wird von Akteur\*innen aus Politik, Verwaltung, Stiftungen, Wirtschaft, Pädagogik, Kultur und interessierten Bürgerinnen und Bürgern gehalten. Rürup et al. weisen darauf hin, dass diese Netzwerke immer auch einen Zusammenhang zur demokratischen Legitimation berühren (Rürup et al. 2015, S. 165). Sie sind weder „gewählt“ seien, noch lassen sie sich „demokratisch‘ kontrollieren“ (ebd., S. 166). Das Bildungswesen, so Rürup et al., sei eigentlich „ein staatlich verantwortetes, öffentlich finanziertes und politisch kontrolliertes System“, welches in formalen Hierarchien organisiert werde (ebd., S. 159). Netzwerke ersetzen diese Hierarchien aus „Vorgaben und Vorgesetzten durch einen – lokal-situativ evidenten – Sachzwang: eine gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe“ (ebd., S. 161).

Befördert werde eine freie und flexible Organisation, welche durch Selbstevaluation und gegenseitige soziale Kontrolle und Feedback begutachtet werde. Dabei werden horizontale Zusammenhänge zwischen den Akteur\*innen gestärkt. Eine standardisierte Berichtspflicht – häufig quantitativ erhoben – offenbart den Schwachpunkt des flexiblen Konzepts. Frei in ihren Handlungen, sollen die engagierten Akteur\*innen ein gemeinsames Ziel erreichen. Eine erweiterte Koordination überschreitet dabei bestehende Grenzen zwischen verschiedenen Institutionen und ermöglicht so ein ‚Einschwören‘ großer Gruppen auf ein – häufig von oben – ausgegebenes Ziel.

Ein wichtiger Faktor bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Raum und Bildung ist die Frage nach der politischen Zuständigkeit. Die inhaltliche, innere Ausgestaltung des formalen Bildungssettings in der Schule liegt vollständig in den Händen der Landespolitik. Das Äußere, der Unterhalt der Schulstandorte, wird jedoch von den Kommunen verantwortet. Zudem sind diese Träger der außerschulischen Bildung und Betreuung und gestalten somit die Kinder- und Jugendhilfe, Musik- und Volkshochschulen, die Kinderbetreuung

und vieles mehr. Freie Träger knüpfen – häufig kommunal finanziert – mit ihren Angeboten in der Hausaufgabenhilfe, Beratung u. a. an diese Strukturen an.

Einigen Kommunen seien bei diesem Gestaltungsprozess etliche Innovationsfelder abhandengekommen, so Naßmacher und Naßmacher. Im Bereich der Bildungspolitik konstatieren sie z. B. eine Übernahme der kommunalen Verantwortungsbereiche durch die Bundespolitik. Wesentliche Impulse wie die Initiative zum Ausbau der Kinderbetreuung oder die Förderung der Ganztagschulen seien vom Bund gekommen. Ihnen zufolge haben die Kommunen wichtige gesellschaftliche Entwicklungen verpasst (Naßmacher und Naßmacher 2007, S. 284). Hiltrud Naßmacher sieht das Problem bei den handelnden politischen Akteur\*innen und vermutet:

*„Dies mag damit zusammenhängen, dass in der Kommunalpolitik seit Jahrzehnten Männer in dominierender Rolle agierten und sich den Rücken von nicht berufstätigen Hausfrauen freihalten ließen“. Lediglich Schulpolitik war „meist fest in der Hand von Frauen, die allerdings – wie bereits erwähnt – weniger einflussreich waren. Der Mainstream der Kommunalpolitiker hatte bei den Schulen eher die Sporthallen im Blick“ (Naßmacher 2011, S. 7).*

Nach Bleckmann und Durdel erkennen die Kommunen inzwischen, dass Bildung kein „fremd gesteuerter‘ Luxus“, sondern eher ein „mitgestaltbar[es Gut, S. W.]“ sei. Dies führe zu einer „zweifachen Öffnung“. Auf der einen Seite öffneten sich Schulen gegenüber dem Gemeinwesen. Auf der anderen Seite öffneten sich auch die Kommunen gegenüber dem Thema Bildung. Im Ergebnis nutzten die Kommunen ihre Zuständigkeiten in der Jugendhilfeplanung und erweiterten die Schulträgerschaft inhaltlich (Bleckmann und Durdel 2009, S. 11).

Lokale Akteur\*innen agieren in den sozialen Strukturen auf zweierlei Art und Weise. Sie gestalten diese Strukturen über politische Entscheidungen und Verwaltungsprozesse. Sie handeln aber auch als Privatmenschen innerhalb dieser Strukturen und fällen dort – wie alle anderen Menschen auch – individuelle Bildungs- und Raumentscheidungen, die zur Reproduktion oder Auflösung von Ungleichheiten beitragen können. Negative und positive Erfolgserwartungen seitens verschiedener Akteur\*innen wie Schüler\*innen,

Lehrer\*innen, Eltern und anderen pädagogischen und bildungspolitischen Akteur\*innen vermögen es, ungleichheitsfördernde Effekte zu verstärken oder zu schwächen und somit Bildungsbenachteiligung dauerhaft zu verfestigen oder zu vermindern.

Es sind also zum einen Eltern, die die Zusammensetzung eines Bildungsraums durch kollektives Handeln gestalten. Sie tauchen in ihren Rollen als Erziehungsberechtigte ihrer Kinder auf, als Artikulator\*innen politischer Interessen in Elternbeiräten sowie mitunter als Unterstützerinnen und Unterstützer der Schule ihrer Kinder durch Ehrenämter oder finanzielle und materielle Zuwendungen z. B. an den Förderverein der Schule. Kinder und Jugendliche sind zunächst Nutznießer\*innen der Bildungsangebote und können je nach Alter und institutionellen Möglichkeiten den Bildungsraum mit Interessenartikulation politisch repräsentativ oder mit subversiven Praktiken gestalten.

Das pädagogische Feld wird von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter\*innen, Streetworker\*innen, Erzieher\*innen, Musikschullehrer\*innen, Trainer\*innen, (Sozial-)Pädagog\*innen sowie ehrenamtlich, haupt- oder nebenberuflich tätigen Bildungsarbeiter\*innen, Nachhilfelehrer\*innen, Übungsgruppenleiter\*innen und anderen in Vereinen, Initiativen, religiösen Einrichtungen, Stiftungen, Gewerkschaften oder Parteien tätigen Menschen gestaltet. Je höher die Position eines pädagogisch arbeitenden Menschen in der entsprechenden Institution, desto weniger ist er oder sie mit der konkreten pädagogischen Arbeit befasst. Umso mehr sind diese Menschen mit Konzeption, Mittelbeantragung, politischer Interessenartikulation, Steuerung und Netzwerkmanagement beschäftigt. Diese Akteur\*innen werden im Folgenden Funktionseliten genannt.

Funktionseliten gestalten das Quartier nicht nur indirekt durch ihr Handeln, sondern nehmen ganz bewusst Steuerungs- oder Willensbildungsaufgaben wahr. Sie sind Leiter\*innen pädagogischer Einrichtungen, öffentliche Personen aus Politik oder Bildungsverwaltung oder einflussreiche Individuen. Diese Akteur\*innen sind häufig mehrfach vernetzt und begegnen sich untereinander

in diversen Rollen in unterschiedlichen Konstellationen und verschiedenen Arenen. Stolz weist darauf hin, dass die Akteur\*innen jeweils unterschiedliche Identitäten je nach der „relationalen Akteurspositionierung im Netzwerk“ (Stolz 2017, S. 115) hinnehmen können. Er warnt davor, sich „vortheoretisch-alltagsweltlich am Türschild und am Briefkopf“ (ebd.) zu orientieren.

Aber nicht nur die lokal agierenden Akteur\*innen gestalten die Quartiere als Bildungsräume mit. Auch die Öffentlichkeit und die Wissenschaft handeln hier, indem sie sich am Diskurs über diese Quartiere beteiligen. Gesellschaftlich gerieten die lokalen Bildungsbedingungen vor allem dann in die Debatte, wenn es galt, über konkrete Missstände zu berichten. Einer der prominentesten Fälle in diesem Kontext war die Berliner Rütli-Oberschule, die im Frühjahr 2006 ein bundesweites Medienecho auslöste. Einige Lehrer\*innen der Schule verfassten einen Brief an den Berliner Bildungssenator, in dem sie ihre schwierige Arbeitssituation schilderten und eine grundlegende Neuorientierung der Schule einforderten.<sup>17</sup> Diese Debatte blendete allgemeine Zusammenhänge zwischen sozialer und Bildungsungleichheit aus und stellte die ‚Problem-, Rest- oder Brennpunktschule‘ im mehrfach benachteiligten Stadtviertel ins Zentrum des Diskurses.

Der Diskurs über benachteiligte Viertel und deren Schulen kondensiert sich im Bild der negativ etikettierten Schule im zum ‚Brennpunktviertel‘ verurteilten Quartier. Weitere Begriffe aus diesem Wortfeld finden sich nicht nur in medialen<sup>18</sup>, sondern auch in zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen.

---

<sup>17</sup> SPIEGEL ONLINE: Dokumentiert: Notruf der Rütli-Schule vom 30.03.2006, abrufbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>, zuletzt abgerufen am 18.03.2023

<sup>18</sup> Z. B. SPIEGEL ONLINE 18.04.2006: Problemschule in Sachsen-Anhalt: ‚Wenn mir eins der Weiber dumm kommt, haue ich zu‘ ([www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/problemschule-in-sachsen-anhalt-wenn-mir-eins-der-weiber-dumm-kommt-haue-ich-zu-a-411770.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/problemschule-in-sachsen-anhalt-wenn-mir-eins-der-weiber-dumm-kommt-haue-ich-zu-a-411770.html)); Der Tagesspiegel am 23.11.2016: Rütlis Erben in Gesundbrunnen. Berliner Brennpunktschule ([www.tagesspiegel.de/berlin/berliner-brennpunktschule-ruetlis-erben-in-gesundbrunnen/14879744.html](http://www.tagesspiegel.de/berlin/berliner-brennpunktschule-ruetlis-erben-in-gesundbrunnen/14879744.html)); Hamburger Abendblatt am 23.01.2017: Steilshop. Wie Problemschüler für ein Luxushotel Möbel bauen ([www.abendblatt.de/hamburg/article209365783/Wie-Problemschueler-fuer-ein-Luxushotel-Moebel-bauen.html](http://www.abendblatt.de/hamburg/article209365783/Wie-Problemschueler-fuer-ein-Luxushotel-Moebel-bauen.html)); aber auch die Abwehrform: Neue Ruhr Zeitung am 03.02.2017: Sekundarschule:

- So spricht Clarke von „schools in difficulty“ (2005) oder zusammen mit Harris et al. von „exceptionally challenging circumstances“ (2006),
- Trautwein et al. von der Hauptschule als „Problemschule“ (2007),
- van Ackeren von Schulen „in benachteiligten Regionen“ (2008),
- Fölker et al. von „Schulen in schwieriger Lage“ (2013) oder von der „Brennpunkt(-)Schule“ (2015) und
- Huber von „besonders belasteten Schulen“ oder gar „failing schools“ (2012).

Wissenschaftler\*innen wirken – egal wie reflektiert sie diese Begriffe verwenden – damit aktiv an der Reproduktion dieser Diskurse mit. Daher fordert Huber, solcherlei Bezeichnungen nicht zur Kennzeichnung – und damit zur Stigmatisierung – einzelner Schulen, sondern lediglich zur Beschreibung eines bestimmten Typus von Schulen zu gebrauchen (ebd., S. 2).

#### **2.3.4 Zwischenfazit**

Im Abschnitt 2.3 wurde der Verbindung von Bildungsungleichheit und räumlicher Segregation nachgegangen. Dazu wurde diskutiert, wie segregierte Quartiere als Bildungsräume entstehen (2.3.1). Zentrale Aspekte sind dabei einerseits strukturelle Rahmenbedingungen, wie Beschäftigungsquoten, kommunale Finanzstärken oder das jeweilige Schulsystem. Andererseits spielen aber auch die individuellen Möglichkeiten von Familien und hier insbesondere die Mobilität eine gewichtige Rolle. Im folgenden Abschnitt (2.3.2) wurden unterschiedliche Studien zu lokalen Bildungssituationen vorgestellt, die auch jeweils verschiedene analytische Schwerpunkte aufgezeigt haben. Im dritten Unterabschnitt (2.3.3) wurde schließlich näher auf die Rolle lokaler Akteur\*innen für die lokalen Bildungsprozesse eingegangen. Dabei ist auffällig, dass es bei diesen Studien noch an Arbeiten mangelt, welche die

---

„Die Althoffschule Dinslaken ist keine Problemschule“ ([www.nrz.de/staedte/dinslaken-huenxe-voerde/die-althoffschule-dinslaken-ist-keine-problemschule-id209490769.html](http://www.nrz.de/staedte/dinslaken-huenxe-voerde/die-althoffschule-dinslaken-ist-keine-problemschule-id209490769.html)). Alle zuletzt abgerufen am 18.03.2023.

wissensbezogene Konstruktion segregierter Quartiere als Bildungsräume in den Blick nehmen, worauf auch bereits Fölker et al. hingewiesen haben (Fölker et al. 2015, S. 21). Im Anschluss an Analysen zu Mediendiskursen über Migration (Yildiz 2006; 2014a; 2014b), das „Ausländerdispositiv“ (Mecheril und Rigelsky 2010) oder den ‚verachteten Hauptschüler‘ (Wellgraf 2012) bräuchte es ihnen folgend Studien, die die diskursive Seite der Reproduktion von räumlicher und Bildungsungleichheit betrachten. Hier setzt diese Arbeit über das Quartierswissen lokaler Akteur\*innen an. Diesbezüglich soll im nächsten Kapitel näher betrachtet werden, wie sich das Quartierswissen theoretisch fassen lässt.



### **3 BILDUNGSRÄUME ALS EFFEKTE UND AUSGANGSPUNKTE SOZIALER UNGLEICHHEIT**

---

Gesellschaftliche Verhältnisse und mit ihnen soziale Ungleichheiten, wie anhand des im vorherigen Kapitel skizzierten Forschungsstands dargestellt, schreiben sich in den Raum ein und bilden damit die Grundlage für die Entstehung segregierter Quartiere als Bildungsräume. Raum, so zeigt das folgende Kapitel im Anschluss an die Raumtheorie von Lefebvre, ist damit nicht nur ein Effekt anderer Dimensionen sozialer Ungleichheit (z. B. Klasse, Ethnie oder Geschlecht), sondern entwickelt eine eigene Dynamik, die Ungleichheit (re-)produziert.

Im Weiteren wird mit Bezugnahme auf die theoretischen Arbeiten von Lefebvre und Mannheim der zentrale analytische Begriff, das Quartierswissen, entwickelt und das wechselseitige Verhältnis von sozialer Ungleichheit, Bildung, Raum und Wissen beleuchtet. Begonnen wird mit der Betrachtung des Verhältnisses von Bildung und sozialer Ungleichheit (3.1). Abschnitt 3.2 widmet sich dann dem Verhältnis von Raum und sozialer Ungleichheit, wobei die Erkenntnisse aus dem vorherigen Abschnitt mit einbezogen werden. In den folgenden beiden Abschnitten werden die theoretischen Arbeiten von Lefebvre zum Raum (3.3) sowie von Mannheim zum Wissensbegriff vertieft (3.4) und schließlich verbunden, um ein Forschungsdesign zu entwickeln (3.5).

#### **3.1 BILDUNGSSCHANCEN UND SOZIALE UNGLEICHHEIT**

Die grundlegenden Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit sind als zentrale Fragen der Gesellschaft nach wie vor eines der Kernanliegen von Philosophie und Soziologie (Bourdieu 1982; Klinger et al. 2007; Solga et al. 2009c; Winker und Degele 2009). Traditionell richtet sich das Augenmerk dabei auf die Faktoren

- Klasse (R. Becker 2000; Bieling 2007; Schroer 2007),

- Ethnie (Cox 1970; Farwick 2008; Friedrichs und Triemer 2009b; Gabbert 2007; Müller und Zifonun 2010; Park 1950; Radtke 2008) und
- Geschlecht (Bohnsack 1989; Buchmann et al. 2008; Faulstich-Wieland 2004; Krüger 2007; Massey 1994; Rendtorff et al. 2016; West und Zimmermann 1987)

Andere Ungleichheitsfaktoren, wie z. B. Bildung, erhalten in den großen theoretischen Entwürfen häufig nur eine nachgeordnete Bedeutung. Bildungsungleichheit als eine spezifische Dimension von Ungleichheit wird aber in vielen Disziplinen untersucht. So widmet sich die Soziologie dieser Dimension in der Analyse spezieller Soziologien (Alba et al. 1994; Becker und Lauterbach 2008; Ruß 2012). Mobilität, Schule und Ungleichheit sind zudem ein Thema der (empirischen) Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik (Büchler 2016; Ditton 1992; 2004; 2007b; 2008; Kemper und Weishaupt 2015b; Ottersbach 2016). Spezifischen Faktoren wie der Unterrichtsgestaltung (Schulz 2000) oder der Milieuzugehörigkeit von Lehrkräften (Schumacher 2002) widmen sich schulpädagogische oder didaktische Studien.

Die Debatte über soziale und Bildungsungleichheit geht in großen Teilen davon aus, dass zwischen diesen Ungleichheitsformen ein Zusammenhang besteht. Dieser wird hauptsächlich dahingehend thematisiert, welchen Einfluss die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu auf Bildungschancen hat, und kommt häufig zu dem Schluss, dass die soziale Herkunft –insbesondere in der BRD – sich stark auf Bildungsmöglichkeiten und damit letztlich auf Ergebnisse formaler Bildungsprozesse auswirkt. Zugleich ist Bildung eine der Determinanten für den Zugang zu anderen Ressourcen. Nicht zuletzt kann Bildung sogar als Dimension von Ungleichheit betrachtet werden, wenn man das Bildungssystem selbst als ein zentrales System zur Sicherung von Ungleichheiten betrachten möchte. Dieses Wechselverhältnis zwischen Bildung als Auswirkung, Determinante und Dimension von Ungleichheit soll nun näher untersucht und in zentrale Argumentationsstränge der Ungleichheitstheorien eingebunden werden.

Solga et al. unterscheiden Theorien zur sozialen Ungleichheit in verschiedenen Gruppen (Solga et al. 2009b). Die erste Gruppe bilden klassische Theorien, die soziale Ungleichheit „als Strukturmerkmal von Gesellschaft“ (Solga et al. 2009a, S. 47) betrachten. Als Beispiel sollen die Arbeiten von Davis und Moore aus den 1940er Jahren dienen, die der Annahme folgen, dass die Schichtung einer Gesellschaft funktional für deren Beständigkeit sei (Davis und Moore 1973 [orig. 1945]).

Die kritische Analyse sozialer Ungleichheit in den Klassentheorien in der Tradition von Marx und Weber geht von Klassen als relationalen Gruppierungen von Menschen mit bestimmten ökonomischen Merkmalen aus (Solga et al. 2009a). Zentrale Bezugspunkte des (neo-)marxistischen Klassenparadigmas sind hier das Manifest der Kommunistischen Partei von Marx und Engels (2009 [orig. 1848]) die Frage nach der Existenz einer Mittelklasse von Wright (1985) sowie Bourdieus Differenzierung zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (1983). Im Gegensatz zum Weberianischen Klassenparadigma, welches die Existenz von Klassen nur in Marktwirtschaften verortet (Weber 1980 [orig. 1921]), betrachten marxistische Theorien jedwede Gesellschaft, in der Privatbesitz existiert, als Klassengesellschaft.

Der Frage, inwieweit auch die moderne Gesellschaft als Klassengesellschaft zu verstehen ist, widmen sich z. B. Schelsky (1965), der danach fragt, wie weit der Begriff der Schicht für die Analyse der westdeutschen Gesellschaft in den 1960er Jahren trägt, oder Dahrendorf, der einhundert Jahre nach Marx und Engels fragt, ob es noch Klassen gäbe (Dahrendorf 1968). In den 1980er Jahren stellt Beck die These auf, dass gesellschaftliche Individualisierungsprozesse neue soziale Formationen, Identitäten und damit neue Strukturen sozialer Ungleichheiten geschaffen haben (Beck 1983). Um die Jahrtausendwende erweitern zwei weitere Autor\*innen die ökonomisch ausgerichtete deutsche Perspektive. Auf der einen Seite beschäftigt sich Goldthorpe mit den Auswirkungen der Globalisierung auf die Klassenstruktur (Goldthorpe 2003). Auf der anderen Seite legt Klinger den Entwurf einer Gesellschaftstheorie vor, in dem sie Ungleichheit

nicht nur mehr entlang von Klasse, sondern auch von Rasse und Geschlecht dimensioniert (Klinger 2003).

Neuere Theorien sozialer Ungleichheit wenden ihren Blick von der reinen Position auf dem Arbeitsmarkt ab und hin zum „Alltagshandeln“ (Solga et al. 2009a) aller Menschen. Analysekategorien dieser Perspektiven sind die „soziale Lage“, soziale „Milieus“ (Hradil 2008; Vester 2001) und der „Lebensstil“ (Otte 2004; 2005). Die Mehrdimensionalität der soziologischen Ungleichheitsdiskussion mag überzeugen, führt aber zu einer gewissen Unübersichtlichkeit. Insbesondere in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften wird ein weiterer Begriff relevant, nämlich der der Exklusion. Kronauer nutzt diesen Begriff beispielhaft, um zu zeigen, wie die vertikale Strukturierung der Gesellschaft durch Klassen und Schichten um die Polarisierung von „Innen“ und „Außen“ ergänzt wird (Kronauer 1999; 2010). Damit schlägt er eine Brücke zu Ansätzen, die ökonomische, politisch-institutionelle, kulturelle und soziale Exklusion (Kronauer 1999, S. 64–66) tatsächlich auch materiell räumlich denken, Ansätzen, auf denen diese Arbeit aufbaut.

„Soziale Ungleichheit ist ein zentrales Phänomen der Sozialstruktur“, stellen Solga et al. in ihrer Einführung zu klassischen Texten zur sozialen Ungleichheit fest. Der Herstellung sozialer Ungleichheit durch bestimmte gesellschaftliche Strukturen widmet sich die Sozialstrukturanalyse. Sie untersucht die „Verteilung gesellschaftlich wichtiger Ressourcen, wie zum Beispiel, Kapital, Macht, Bildung, Einkommen“ (Solga et al. 2009, S. 13–14). Bildung ist demnach eine gesellschaftlich wichtige Ressource in der Perspektive der Sozialstrukturanalyse.

Zu der Verteilung dieser Ressourcen sagen sie:

*„Die Verteilung dieser Ressourcen bestimmt einerseits, welche Unterschiede im Ressourcenbesitz zwischen sozialen Gruppen bestehen, und andererseits, ob daraus Vor- und Nachteile – sprich soziale Ungleichheiten – erwachsen. Ist diese Ressourcenverteilung relativ stabil ungleich, dann sind auch die darauf begründeten sozialen Beziehungen dauerhaft ungleich. Zudem verleiht sie diesen Beziehungen auch eine gewisse Regelmäßigkeit, da die Teilhabe an Ressourcen*

*nicht von Situation zu Situation oder Zeitpunkt zu Zeitpunkt fluktuiert und auf diese Weise typische Handlungsbedingungen von Individuen (immer verstanden als Angehörige sozialer Gruppen) innerhalb von Gelegenheitsstrukturen definiert“ (ebd., S. 14).*

Über die Regeln der jeweiligen Verteilung von Ressourcen geben die verschiedenen bisher genannten Theorien sozialer Ungleichheit verschiedene Antworten. Je nach sozialer Lage nehmen Menschen unterschiedliche „soziale Plätze“ z. B. im Bildungssystem ein, erfüllen dort entsprechend bestimmter Rollenerwartungen – Bohnsack nennt diese Orientierungsschemata (Bohnsack 2012) –, also Aufgaben und Erwartungen, für die sie mit bestimmten Ressourcen ausgestattet sind. „Für Personen, die diese Positionen bzw. sozialen Plätze einnehmen, sind bestimmte Handlungserwartungen und -bedingungen sowie Gelegenheitsstrukturen definiert – und zwar unabhängig von ihren individuellen (Persönlichkeits-)Eigenschaften“, so Solga et al. weiter (Solga et al. 2009, S. 14).

Für die Bestimmung sozialer Ungleichheiten unterscheiden die Autor\*innen in Anschluss an Hradil (2008) zwischen Determinanten, Dimensionen, Ursachen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit.

*„**Determinanten** sozialer Ungleichheit sind soziale Merkmale von Personen (wie zum Beispiel das Geschlecht, das Bildungsniveau, die soziale Herkunft), die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen. Bei diesen Merkmalen – auch ‚Sozialkategorien‘ benannt – wird zwischen zugeschriebenen (ascribed) und erworbenen (achieved) Merkmalen unterschieden. Während zugeschriebene Merkmale bzw. Determinanten sozialer Ungleichheit vom Einzelnen nicht oder kaum beeinflusst werden können (wie etwa Geschlecht, soziale oder regionale Herkunft, Alter, Behinderung), sind erworbene Merkmale von Personen durch ihr eigenes Zutun entstanden und daher prinzipiell veränderbar (zum Beispiel Bildung, Beruf, Familienstand).*

***Dimensionen** sozialer Ungleichheit sind die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen. Zentrale oder Grunddimensionen stellen Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und heute auch Bildung dar [Hervorhebungen im Original]“ (Solga et al. 2009, S. 18, Hervorhebungen S.W.).*

Aus einer Dimension sozialer Ungleichheit kann schließlich auch eine Determinante werden. So ist Bildung eine wichtige Zugangskategorie zu anderen gesellschaftlichen Ressourcen.

*„**Ursachen** sozialer Ungleichheit sind die sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen, durch die die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise sozial relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) führt [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 19, Hervorhebung S.W.).*

Eine zentrale Ursache für die Stabilität von Bildungsungleichheit ist z. B. die Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems und die Zunahme von Zugangsbeschränkungen in höheren Bildungsstufen.

*„**Auswirkungen** sozialer Ungleichheit stellen schließlich die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile dar. Es handelt sich dabei um mögliche weitere Ungleichheiten in den Lebensbedingungen (wie beispielsweise soziale Netzwerke, Gesundheitsrisiken), aber auch um soziale Differenzierungen in Mentalitäten, um alltägliche Verhaltensweisen oder ‚Lebensstile‘, die sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 20, Hervorhebung S.W.).*

Die Zuordnung eines Phänomens in Dimension oder Auswirkung obliegt jeweils den Forschenden. Bildungsunterschiede können z. B. Dimensionen sozialer Ungleichheit sein, wenn sie Vor- oder Nachteile bei der Option auf weitere Ressourcen darstellen. Sie können aber auch Auswirkungen sozialer Ungleichheit sein, wenn sie als Ergebnis eines ungleichen Bewertungssystems verstanden werden.

Bildungsunterschiede dienen häufig als Legitimation von Ungleichheit (Solga 2008b). Wer beispielsweise ‚nur‘ einen Hauptschulabschluss hat, hat einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt als jemand mit Abitur. Bildung ist also – wie Macht oder Einkommen – eine zentrale Ressource, die den Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichen bedingt. Dies gilt nicht nur auf der Ebene von Individuen, sondern gleich für ganze soziale Gruppen. Über den Bildungsstand werden ganze Gruppen konstituiert: Schüler\*innen, Gymnasiast\*innen, Studierende, Promovierende, Auszubildende,

Professor\*innen, der ‚Herr Doktor‘ usw. Wenn von Bildungsungleichheit gesprochen wird, zielt dies jedoch auch darauf ab, dass ungleiche Zugänge zu Bildungschancen existieren. Damit ist Bildung nicht nur eine Determinante, sondern auch eine Dimension von Ungleichheit, und im Bildungssystem selbst ist ein zentraler Mechanismus der Reproduktion von Ungleichheit verankert.

### **3.2 RAUM UND SOZIALE UNGLEICHHEIT**

Raum wird in den bisher vorgestellten Perspektiven entweder keine oder eine untergeordnete ungleichheitsvermittelnde Rolle zugeschrieben. Die Raumsoziologie verweist demgegenüber in verschiedenen Skalen (z. B. der Stadt- oder Regionalsoziologie) auf die Rolle des Raums für die Entstehung von Ungleichheit, aber auch auf die Rolle von Ungleichheiten für die Gestaltung von Räumen (Berger u. a. 2014; Friedrichs und Blasius 2000; Häußermann 2003; Schroer 2006). Diese Fragen beschäftigen auch diejenigen, die sich vorrangig mit dem Raum als Grundlage des menschlichen Lebens befassen, die Geograf\*innen, allen voran die Human-, Sozial- und Wirtschaftsgeograf\*innen (Bauder und Engel-Di Mauro 2008; Belina 2008; Belina und Michel 2011; Werlen 2005). Raum wird hier als ein Ergebnis, Faktor oder Vermittler von Ungleichheit betrachtet.

Folgt man marxistisch orientierten Raumtheoretiker\*innen, so ist insbesondere räumliche Segregation kein Fehler, sondern konstitutiv für die Reproduktion einer ungleichen Gesellschaft. Die Produktion von Räumen mit exklusiven Zugängen trägt hier zur stetigen (Re-)Produktion wettbewerbsgesellschaftlicher, kapitalistischer Ideologie bei. Dazu Belina:

*„So ist z.B. das Denken in parzellierten Raumausschnitten in kapitalistischen Gesellschaften wegen des Eigentums an Grund und Boden so dominant, dass Zugang zu und Nutzung von Räumen im Alltag kaum noch anders gedacht werden können“ (Belina 2008, S. 78).*

Räume werden also von den Menschen entsprechend den gesellschaftlichen Umständen gemacht; sie werden strategisch produziert als „Mittel von Ausbeutung, Herrschaft, Kontrolle oder Unterdrückung“ (ebd.). Diesen



strategischen Einsatz der Raumproduktion unter die Lupe zu nehmen, ist nach Belina Aufgabe der sogenannten Kritischen Raumforschung. Dazu müssen folgende Fragen beantwortet werden:

*„Wer produziert wie welche Räume zu welchem Zweck? Und was leistet dabei speziell die Produktion von Raum?“ (ebd., S. 79).*

Die Stadtsoziologie, die in der vorliegenden Arbeit als wesentlicher Zugangspunkt dient, widmet sich einem Raum, der wie kein anderer von Menschen gemacht wird: der Stadt. Daher wendet sie sich auch stark ab von dem absoluten, containerhaften, physischen und territorialen Raumkonzept. Der in diesem Zusammenhang oft zitierte spatial turn (Döring und Thielmann 2008) bezeichnet den zum Raum hingewandten Paradigmenwechsel in den Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren. Dünne beginnt seine Ausführungen zur Geschichte sozialer Räume (Dünne 2012) mit Durkheims Entwurf der „sozialen Morphologie“ (Durkheim 1899) und konstatiert, dass der Raum das Soziale weniger strukturiere, sondern vielmehr soziale Strukturen sichtbar mache. Auf dieser Annahme gründen bis heute die geografischen Teildisziplinen der Sozial-, Human- oder Wirtschaftsgeografie. Simmel fokussiert den Gedanken der Sichtbarkeit in seinem „Exkurs über die Soziologie der Sinne“ (Simmel 1992 [orig. 1968]) noch stärker auf die Wahrnehmung von Raum und zeigt, dass diese historisch unterschiedlich ausfällt. Foucault zeigt 1967 schließlich, wie die Schaffung ‚anderer‘ Orte als Utopien, vor allem aber als Heterotopien soziale Wissensordnungen hergestellt wird (Foucault 2005 [orig. 1967]). Die Rezeption der Foucault’schen Begrifflichkeit z. B. durch den Literaturtheoretiker Saïd in „Orientalismus“ (Saïd 1981) bildet sodann einen zentralen Bezugspunkt der Post Colonial Studies, welche sich insbesondere mit der Funktion der Schaffung und Persistenz ‚anderer‘ Räume für die ‚hiesige‘ Gesellschaft befassen. Im globalen Maßstab würden hier nach Dünne Perspektiven entwickelt, die auch für kleinräumigere Analysen fruchtbar gemacht werden können, so wie es hier in dieser Arbeit geschieht.

Der US-amerikanische Humangeograf Harvey, der US-amerikanische Stadtgeograf Soja sowie die britische Sozialgeografin Massey nahmen nach



Ende des Zweiten Weltkriegs die Perspektive auf den Raum als soziales Phänomen wieder auf. Sie verstehen Raum demnach nicht nur als physischen Behälter und damit als strukturelle Kategorie, sondern zugleich als soziale Konstruktion (Harvey 1985; 2007; Massey 1988; 1994; 1999; Soja 1989; 2010). Der Raum wird damit sowohl Ausgangspunkt als auch Produkt sozialen Handelns, eine Mischung sowohl materieller Bedingungen als auch sozialer Nutzung oder laut Löw und Geier:

*„Raum entsteht dadurch, dass Menschen Objekte zu einem Raum verknüpfen, sozusagen in einer Syntheseleistung die sozialen Güter oder Lebewesen, die sie wahrnehmen oder erinnern, zu einem Raum zusammenschließen“ (Löw und Geier 2014, S. 129).*

Diese Lesart des Raumes als soziales Produkt übt starke Kritik an der Idee des territorialen Raums. Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung administrativer Räume. Sozialstatistiken, wie der Mikrozensus, aber auch Wahlergebnisse und der Zuschnitt von Schuleinzugsgebieten basieren auf einem jeweils scharf umrissenen administrativen Raum. In ihrer Auseinandersetzung mit lokaler Schulentwicklung stellen daher Stošić und Radtke fest, dass der Raumbegriff, der zur sozialstatistischen Beschreibung von Ungleichheiten benutzt werde – mit Rückgriff auf Pott (2002) –, ein „territorialer“ sei (Radtke und Stošić 2009). Sie kritisieren aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive, dass der Zuschnitt der so betrachteten administrativen Gebiete höchst zufällig sei. In der zahlenmäßigen Darstellung z. B. von Wahlergebnissen oder Wohngeldquoten stelle er eine homogene Bevölkerung dar, die in der Realität höchst heterogen sei. Ergebnis dieser homogenisierenden Zuschreibungen sei eine deterministische und essentialistische Sichtweise auf die Bewohner\*innen dieses Raums. Zudem weisen die Autor\*innen darauf hin, dass der Wohnort nicht immer der Raum sei, in dem ein Individuum am meisten agiere. Mit Verweis auf Reutlinger und Werlen warnen sie schließlich vor einer „Verdinglichung des Sozialraums“ (Reutlinger 2005) und einer „Containerisierung“ seiner

Bevölkerung (Werlen 2005). Auch Kemper und Weishaupt argumentieren in diese Richtung:

*„Die Basis regionaler Studien bilden zumeist administrative Einheiten wie Bundesländer, Planungs- bzw. Raumordnungsregionen, Bezirke, Kreise bzw. kreisfreie Städte, Gemeinden oder Stadtbezirke, für die statistische Daten verfügbar sind“ (Kemper und Weishaupt 2015, S. 246).*

Sie bemängeln das Fehlen von „Daten für Aktionsräume und Nachbarschaften, die für das räumliche Handeln von sozialer Bedeutung sind“ (ebd.).

Kessl und Reutlinger kritisieren, dass aus der verbreiteten Beschreibung von Sozialräumen als kartografisch abgegrenzte Räume mit bestimmten statistischen Daten häufig die Konstruktion einer bestimmten Klientel oder eines bestimmten Milieus in diesen Räumen folge. So würde vom Raum auf seine Menschen geschlossen. Die Beschreibung dieser Menschen – z. B. als benachteiligt – könne wiederum Ausgangspunkt neuer Datenerhebung und neuer Abgrenzungsprozesse und damit Ausgangspunkt einer neuen Raumproduktion sein. Sie dimensionieren vor diesem Hintergrund Räume als materielle Gelegenheiten sozialen Handelns. Räume seien demnach „ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl und Reutlinger 2010, S. 21). Ergebnis und Ausgangspunkt dieser sozialen Praktiken sei der Sozialraum. Mit der Basis eines/Auf Grund des relationalen Raumkonzepts nehmen sie eine integrierte Perspektive auf den Raum ein, die davon ausgeht, dass soziale Handlungsmuster in Räumen stabile Verbünde herstellen.

Die Analyse des Datenmaterials dieser Arbeit ergibt, dass die administrative Grenze einen beträchtlichen Einfluss auf die Aktionsräume der untersuchten Akteur\*innen und vieler Stadtteilbewohner\*innen hat. Die betreffenden Akteur\*innen folgen den administrativen Grenzen des Stadtteils sehr streng und agieren fast ausschließlich innerhalb dieses klar definierten Raums. Dies zeigt sich z.B., wenn ein Akteur mitten auf einer befahrenen Straße wendet, um die Stadtteilgrenze nicht zu überfahren. Hinsichtlich der Bewohner\*innen bestätigen sich viele der bisher dargelegten Studien zur Abhängigkeit des Bildungswegs von der räumlichen Situiertheit. Grundschuleinzugsbezirke, das

Angebot an Schulformen sowie Verkehrsinfrastruktur beeinflussen die zur Verfügung stehenden Bildungsmöglichkeiten. Dienach administrativer Logik entwickelten Strukturen reproduzieren häufig einen territorialen Raumbegriff. Zwar ist die administrative Grenze ein Produkt menschlichen sozialen Handelns. Einmal existent ie rahmt diese als tatsächlich materiell existierender Faktor bildungsbezogenes Handeln

In der Erziehungswissenschaft wird Raum bereits seit Ende der 1950er Jahre als ungleichheitsvermittelnde Kategorie in den Blick genommen. Die erste Erwähnung des Raumbegriffs datiert Nugel (Nugel 2016, S. 10) auf das Ende der 1950er Jahre. Nach dem spatial turn weist der Raumbegriff nach Berse eine „semantische Streubreite“ (Berse 2011, S. 15) auf, die es sowohl bildungs-, aber auch politikwissenschaftlichen Studien ermögliche, an ihn anzuschließen. Durch Förderprogramme mit räumlichem Fokus sowie die wissenschaftliche Entwicklung dieser Perspektive werde demnach die politische Steuerung des Bildungswesens sowie seine In- und Exklusionsmechanismen nun auch durch die ‚räumliche Brille‘ betrachtet. Nach einer historischen Beschreibung der erziehungswissenschaftlichen Raumperspektive differenziert Berse die theoretische Beschreibung von Bildungsräumen und stellt fest:

*„Die theoretische Perspektive auf die Praktiken der Grenzziehung und Territorialisierung reflektiert [...] auf eine Politik des Raums, in der sich grundlegende Beziehungen zwischen Individuum und Organisation ausgestalten bzw. ausgehandelt werden. Durch diese Theorieperspektive wird sichtbar, dass und wie sich gesellschaftliche Vorstellungen und Ordnungen auch und gerade in Bildungsräume einschreiben“ (ebd.).*

Hier rekurriert er auf eine Frage, die im späteren Verlauf des Textes äußerst relevant wird, darauf, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse –und damit immer auch soziale Ungleichheiten – im Raum abbilden oder wie er sagt, „einschreiben“. Demnach bleibt die Analyse der wechselseitigen Bezugnahme von Strukturen und Prozessen als räumliche Kontextbedingungen für Bildungspraxen ein Forschungsdesiderat. Nugel bemängelt, dass viele Studien auf den Raum nur „eine Perspektive isoliert“ (ebd., S. 22) betrachteten, und

fordert eine komplexe Sichtweise des Bildungsraums mit Hilfe verschiedener Datenmaterialien aus unterschiedlichen räumlichen Perspektiven.

Dafür brauche es eine Theorieperspektive,

*„mit der einerseits die Strukturen (sozial)räumlicher Disparitäten im Hinblick auf die Bedeutung räumlicher Kontexte für den individuellen Bildungserfolg differenziert erfasst werden können und andererseits heuristisch nach den Bildungspotenzialen von gesellschaftlichen und insbesondere pädagogischen Raumpraktiken im Hinblick auf darin verwobene Macht- und Subjektivierungspraktiken gefragt werden kann“ (ebd., S. 25).*

Kemper und Weishaupt unterscheiden in Anlehnung an die Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung drei räumliche Ebenen des Bildungsraums von „international, national, bundeslandspezifisch“ und stellen fest: „Für die Vermittlungsprozesse sozialer Ungleichheit sind die mittlere, die kleinräumige und die einrichtungsbezogene regionale Ebene von besonderem Interesse“ (Kemper und Weishaupt 2015, S. 246–247). Das in dieser Arbeit untersuchte Quartier *Neuntal* spannt sich am oberen Ende dieser dritten Ebene auf, dringt in der Analyse teilweise in den einrichtungsbezogenen Bereich und weitet sich hier und da in die mittlere, städtische Sphäre aus. Es wird sich zeigen, dass vor allem die Beziehung zur gesamtstädtischen Ebene Spannungspotential bietet. Hier eröffnet sich – ausgehend von der Funktion *Neuntals* als „Ankommensstadtteil“ (N°2, *Imholz*, Zeile 281) wie es eine Akteur\*in ausdrückt, und einer grundsätzlichen Segregation – ein Konflikt, der einen ertragreichen Ausgangspunkt räumlich interessierter Forschung bildet, nämlich der, welche Rolle einem Stadtteil zugeschrieben wird und wie Bevölkerung in einer Stadt so angeordnet wird, dass sich Stadtteilfunktionen von selbst reproduzieren.

Es sei nicht zufällig, welche „räumliche (An-) Ordnung“ sich durchsetzt, stellt die Raumsoziologin Löw fest (Löw 2001, S. 20). Geld, Rang oder Assoziation seien die Ressourcen zur Durchsetzung einer (An-)Ordnung – von Individuen in

Räumen wie etwa dem Stadtteil *Neuntal* in der Stadt *Zweistadt*.<sup>19</sup> Diese in- und exklusiven Effekte machten Räume demnach zu Orten sozialer Auseinandersetzungen. Bezugnehmend auf diesen Raumentwurf begreifen Radtke und Stošić Räume in der Frage von Bildungsungleichheit als Orte der Kämpfe und fordern für ihre Disziplinen ein wissenschaftliches Raumkonzept, welches die soziale Konstruktion von Raum sowie „Raum als Handlungs- und Kommunikationskategorie“ betrachtet (Radtke und Stošić 2009, S. 46–47). Hier schließt auch Strohmeier an. Bezugnehmend auf den Wohnort stellt er fest: Dieser bestimmt „den Wert der Eintrittskarten für gesellschaftliche Positionen. Kinder [...] aus den (demographisch (sic!), ethnisch und sozial segregierten) armen Stadtteilen haben (im Wortsinn) schlechte Karten“ (Strohmeier 2008, S. 497).

Dies zeigt, nach welcher Logik Raumzugehörigkeiten – auch materielle – Rahmenbedingungen für soziale Integration in die Gesellschaft schaffen und wie soziale Konstruktionen wie ein Stadtteil aus dem materiellen Raum einen Repräsentationsraum gesellschaftlicher Verhältnisse entstehen lassen. Um diese Dimension zu begreifen, gilt es nun, das Soziale im Raum und den Raum im Sozialen genauer zu beleuchten.

### **3.3 RAUM ALS STRUKTUR UND PRAXIS: LEFEBVRES RAUMTHEORIE**

In einem sind sich alle bisher zitierten Raumwissenschaftler\*innen einig: Eine ungleichheitssensible Raumtheorie darf sich nicht allein an einem naturgegebenen materiellen Raum orientieren. Vielmehr gilt es, diesen als Repräsentationsraum gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen, seine Nutzungsweisen zu analysieren und raumbezogene Diskurse einzubinden. Erst wenn diese drei Dimensionen in der Analyse miteinander in Beziehung gesetzt werden, kann die Bedeutung des Raums für die Reproduktion von Ungleichheit entschlüsselt werden. Dieser Prozess wird im Folgenden nachgezeichnet. Dazu

---

<sup>19</sup>Man beachte hier die deutliche Abweichung von den drei klassischen Ungleichheitskategorien Klasse, Geschlecht und Ethnizität.

werden Räume in zweierlei Hinsicht als sozial betrachtet: zum einen, da in ihnen soziale Interaktionen stattfinden. Neben der Verfügbarkeit von Zeit ist die Verfügbarkeit von Raum eine zentrale Grundbedingung für das Aufeinandertreffen von Individuen. Als Produkt bisheriger gesellschaftlicher Handlungen ist der Raum damit immer auch sozial.

Die soziale Produktion und die strukturierende Wirkung von Raum wurden insbesondere von Lefebvre systematisch ausgearbeitet (Lefebvre 1974). In seinen Arbeiten verbindet er materialistische und diskursive Perspektiven auf den Raum. Entgegen dem ‚Henne-Ei-Problem‘, ob nun vorrangig der ungünstige vorhandene materielle Raum Ungleichheiten forciert oder die ungünstige Nutzung und Kommunikation desselben den Kern der Ungleichheitsreproduktion bildet, gelingt mit seiner räumlichen Triade eine Entschlüsselung der Bedeutung des Raums für die Persistenz von Ungleichheit. Mit seinem Entwurf vom Raum als Produktionsmittel und Produkt prägt Lefebvre die weitere marxistisch orientierte Theorieproduktion von Raumtheoretikern wie Harvey oder Soja (s.o.). Lefebvres Theorie ermöglicht somit eine raumtheoretisch fundierte Sozialraumperspektive für die Bildungswissenschaft, wie sie Kessl und Reutlinger fordern:

*„Raumtheoretische Vergewisserungen weisen also darauf hin, dass eine adäquate Sozialraumperspektive ihren Bezug weder auf erdräumliche Anordnungsmuster (wie bspw. physisch-materielle Objekte) reduzieren darf, also auf das, was wir alltagssprachlich als gegebene ‚Orte‘ oder ‚Plätze‘ beschreiben: Gebäude, Straßenzüge oder Stadtteile. Noch sollte eine Sozialraumperspektive nur auf soziale Handlungsmuster reduziert werden, das heißt auf Prozesse der Aneignung, der Deutung oder der Repräsentation, weil damit die materielle Dimension von Räumen aus dem Blick geraten kann und die im Räumlichen eingeschriebenen gesellschaftlichen Verhältnisse (bspw. Macht und Herrschaft) potenziell vernachlässigt werden. Vielmehr rückt eine raumtheoretisch fundierte Sozialraumperspektive die von den beteiligten AkteurInnen permanent (re)produzierten Räumlichkeiten ins Zentrum des Interesses“ (Kessl und Reutlinger 2010, S. 250).*

Was aber ist Raum in der Perspektive Lefebvres? Er entwirft zunächst eine dialektische Perspektive auf den Raum. Denn „der Inhalt eines ersten Begriffs

kann erst im Vergleich zu einem zweiten spezifiziert werden und auf diese Weise werden viele weitere Inhalte deutlich“ (Lefebvre 1969, S. xix). Jene Vorgehensweise nennt Lefebvre „Transduktion“ (ebd., S. xxiii). Diese dialektische Methode zeigt, wie sich Raum durch politische Steuerung oder soziale und politische Konflikte ändern kann, aber auch, welches Potential der Raum als Steuerungsinstrument und Konfliktregler hat. Ronneberger und Vogelpohl bringen in ihrer Auseinandersetzung mit Lefebvres Staatskritik (Lefebvre 1976; 1978) seine Feststellung über die Rolle des Raums in der Vermittlung von Macht folgendermaßen auf den Punkt: Der Raum stelle „ein entscheidendes Instrument des Staates zur Kontrolle der gesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Individuen und sozialen Gruppen dar“ (Ronneberger und Vogelpohl 2014, S. 265).

Lefebvre fragt nach den Machtverhältnissen im Neokapitalismus und danach, wie diese über den Raum hergestellt oder gebrochen werden. Ihn interessiert dabei das Wechselspiel zwischen räumlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Seine Raumanalyse ist also immer auch eine Machtanalyse. Mit Hilfe der regressiv-progressiven Analyse (Lefebvre 1972) lässt sich die zeitliche Dimension des Raums einfangen. Damit wird einmal mehr deutlich, dass Raum zwar ein Produkt menschlichen Handelns ist, aber gleichzeitig eben auch der Rahmen, der manches menschliche Handeln ermöglicht und manches Handeln unmöglich macht.

Die im Raum eingelagerten Bedeutungen können grundsätzlich unterschiedlich wahrgenommen werden. So wird ein neues Wohngebiet im empirischen Material von der Bürgermeisterin als gelungene Stadterneuerung und von dem Leiter des *Generationentreffs* jedoch als überteuerte Gentrifizierung angesehen, die bald dem Untergang geweiht sein werde. Ob Räumen eine Bedeutung zugesprochen wird, zeigt sich in der späteren Analyse des Materials u. a. darin, ob diese aufgesucht oder benannt werden. Am Beispiel einer Straße, die sich durch den gesamten Stadtteil zieht, lässt sich dann beispielsweise sehen, dass fast alle Akteur\*innen auf diese Straße Bezug nehmen, nur wenige sie aber besuchen und einige sie bewusst meiden. Damit zeigt sich, wie Raum sowohl

gesellschaftliche als auch individuelle Bedeutungen widerspiegeln kann. Mit der räumlichen Triade hat Lefebvre ein Analyseraster geschaffen, welches die Zusammenhänge zwischen Macht, Raum und Ungleichheit grundlegend ordnet.

Die räumliche Triade besteht aus den drei Dimensionen räumliche Praxis, Repräsentation des Raumes und räumliche Repräsentation.

**La pratique spatiale – Die räumliche Praxis:** „L’espace (social) est un produit (social)“ – „Der (soziale) Raum ist ein (soziales) Produkt“, stellt Lefebvre in den Darstellungen zum Zweck seines Buches *La Production de l’Espace* fest.<sup>20</sup> Er enthält sämtliche sozialen Reproduktionsverhältnisse [rapports sociaux de reproduction] der Gesellschaft (Lefebvre 2012, S. 330–341, orig. 1974). Der erste Teil seiner Dreieheit ist die räumliche Praxis.

*„La pratique sociale, qui englobe production et reproduction, lieux spécifiés et ensembles spatiaux propres à chaque formation sociale, qui assure la continuité dans une relative cohésion. Cette cohésion implique pour ce qui concerne l’espace social et le rapport à son espace de chaque membre de telle société, à la fois une compétence certaine et une certaine performance“ (Lefebvre 1974, S. 42).*

*„Die räumliche Praxis: Sie umfasst die Produktion und Reproduktion, spezielle Orte und Gesamträume, die jeder sozialen Formation eigen sind, und sichert die Kontinuität in einem relativen Zusammenhalt. Dieser Zusammenhalt impliziert in Bezug auf den sozialen Raum und den Bezug jedes Mitglieds dieser Gesellschaft zu seinem Raum sowohl eine gewisse Kompetenz als auch eine bestimmte Performanz“ (Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 333, orig. 1974).*

Die räumliche Praxis verknüpft den eigenen Alltag mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit im wahrgenommenen Raum [espace perçu]. Räumliche Praxis ist der Gang zur Schule ebenso wie das ‚Schwänzen‘. Räumliche Praxen können auch irritieren, z. B. wenn übliche Wege blockiert sind, entweder durch Bauarbeiten oder durch Straßenblockaden. Indem die räumliche Praxis Orte miteinander verbindet, trennt sie diese zugleich in unterschiedliche Sphären,

---

<sup>20</sup> Im Folgenden stammen die französischen Originalzitate von Lefebvre (Lefebvre 1974) und deren deutsche Übersetzung von Dünne (Lefebvre 2012, orig. 1974).



z. B. privat und öffentlich. Jeder Mensch verfügt über eine eigene räumliche und Kompetenz, die sich nach Lefebvre nur durch empirische Forschung würdigen lasse.

*„La pratique spatiale ‚moderne‘ se définit donc par la vie quotidienne d’un habitant d’HLM en banlieue, cas-limite et significatif; ce qui n’autorise pas à laisser de côté les autoroutes et l’aéro-politique“ (Lefebvre 1974, S. 48).*

*„Die ‚moderne‘ räumliche Praxis wird somit vom bedeutsamen Grenzfall des Alltagslebens eines Sozialwohnungsbewohners bestimmt; aber auch die Autobahnen und die Politik des Luftverkehrs dürfen dabei nicht unberücksichtigt gelassen werden“ (Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 335, orig. 1974).*

Laut Lefebvre ließe sich die jeweilige räumliche Praxis zwar in gewisser Weise für sich verallgemeinern, dies geschehe jedoch nicht unbedingt in Form einer „Kohärenz (im Sinn einer verstandesmäßigen, d. h. begrifflichen und logischen Ausgeformtheit)“ – ce qui ne veut pas dire une chérence (intellectuellement élaborée: conçue et logique)“ (Lefebvre 1974, S. 48). Auf Bildung bezogene räumliche Praxen können immer dort vorgefunden werden, wo Menschen Wege und Aufenthaltsorte zugewiesen oder verwehrt werden. Dies kann der sogenannte Trainingsraum der Schule sein (Pongratz 2015), die Austauschschule in Frankreich, der Kinderschutzbund, die Reitschule oder das Büro der Schuldirektorin. Auch die Regulation von Aufenthaltszeiten, von raumbezogenen Regeln sowie körperliche Verhaltensweisen gehören dazu.

**Les Représentations de l’espace – Die Raumrepräsentationen:** Die Raumrepräsentationen oder Repräsentationen des Raums bezeichnen die Darstellung des Raums mit den Mitteln menschlicher Kommunikation.

Die Raumrepräsentation bezeichnet den konzipierten Raum [espace conçu]. Der Raum wird konzeptualisiert und kontextualisiert – ob als ‚sozialer Brennpunkt‘, ‚Szeneviertel‘ oder ‚Speckgürtel‘. Sprache ist eine der dominanten Vermittlerinnen von Raumrepräsentationen. Dies beginnt bereits bei der Bezeichnung eines Ortes. Denkt man etwa an die ‚richtige‘ Bezeichnung zahlreicher Orte in Mittel- und Osteuropa: Heißt es jetzt ‚Gdansk‘ oder ‚Danzig‘? Wer nennt die russische Stadt an der Ostsee noch heute ‚Stalingrad‘,

‚Leningrad‘ oder eben ‚St. Petersburg‘ und was bezweck(t)en die jeweiligen Bezeichnungen damals, heute, in Zukunft? Welches Bild transportiert die Bezeichnung ‚Ostdeutschland‘ oder ‚neue Bundesländer‘? Welche Idee oder Ideologie verbirgt sich hinter den Begriffen ‚Exzellenzcluster‘, ‚Eliteuniversität‘ oder ‚Leuchtturm der Wissenschaft‘? Ist jedes Doppelbett ein ‚Ehebett‘ und was, wenn nicht? Und welche Vorstellungen stecken hinter der Bezeichnung ‚Familienbett‘? Diese Fragen könnten endlos fortgesetzt werden. Wichtig ist, sich stets zu vergewissern, welche gesellschaftlichen Ordnungen mit den jeweiligen Bezeichnungen transportiert werden und was diese für die räumliche oder soziale Praxis in diesem Raum oder in Bezug auf diesen Raum und seinen Menschen bedeuten, denn

*„Les représentations de l’espace, liées aux rapports de production, à l’ordre qu’ils imposent et par là, à des connaissances, à des codes, à des relations frontales“ (Lefebvre 1974, S. 43).*

*„Die Raumrepräsentationen sind mit den Produktionsverhältnissen verbunden, mit der ‚Ordnung‘, die sie durchsetzen, und folglich auch mit Kenntnissen, Zeichen, Codes und ‚frontalen‘ Beziehungen“ (Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 333, orig. 1974).*

Die zweitwichtigste Möglichkeit der Raumrepräsentation ist die visuelle Darstellung mittels Karten. Sie sind stets eine Interpretation der dargestellten Welt und fokussieren auf bestimmte Informationen. So zeigt eine geologische Karte jene natürlichen Prozesse, die unbeeinflusst vom Menschen ablaufen. Eine topografische/physische Karte informiert über die Geländeformationen eines bestimmten Raums, eine politische Karte hingegen über seine administrativen Grenzen. Teilweise fallen diese zusammen, was auf die Wechselseitigkeit von Raum als Produkt und Raum als Grundlage menschlichen Handelns verweist.

Karten transportieren aber noch wesentlich weitergehende Informationen und beeinflussen damit soziales raumbezogenes Handeln. So informieren Banken über Grundstückspreise und lenken damit weitere Investitionen. In der Folge können teure Gegenden noch teurer und ärmere Gegenden noch ärmer werden. Sozialkartografie wie etwa über Schulabschlüsse informiert auf der einen Seite

scheinbar neutral über die Ergebnisse statistischer Erhebungen, reproduziert so aber immer wieder die gleichen Vorstellungen etwa darüber, dass das Abitur bestimmter Bundesländer weniger wert sei als das anderer. Zudem verläuft die Grenze zwischen wissenschaftlichen, propagandistischen und künstlerischen Darstellungen fließend. Die Funktion der Raumrepräsentation bleibt dabei jeweils erhalten. Tatsächlich zieht Lefebvre keine klare Linie zwischen Kunst und Wissenschaft, wenn er sagt:

*„Les représentations de l'espace, c'est-à-dire l'espace conçu, celui de savants, des planificateurs, des urbanistes, des technocrates, 'découpeurs' et 'agenceurs', de certains artistes proches de la scientificité, identifiant le vécu et le perçu au conçu“ (Lefebvre 1974, S. 48).*

*„Die Raumrepräsentationen, das heißt der konzipierte Raum der Raum der Wissenschaftler, der Raumplaner, der Urbanisten, der Technokraten, die ihn ‚zerschneiden‘ und wieder ‚zusammensetzen‘, der Raum bestimmter Künstler, die dem wissenschaftlichen Vorgehen nahestehen und die das Gelebte und das Wahrgenommene mit dem Konzipierten identifizieren“ (Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 336, orig. 1974).*

Das walking interview als zentrale Erhebungsmethode dieser Forschung fordert die Akteur\*innen zu einer doppelten Raumrepräsentation auf. Sie werden nicht nur darum gebeten, über den Raum zu sprechen, sie sollen diesen auch zeigen. Zu welchen Raumrepräsentationen dies führt, zeigt Kapitel 5.

**Les espaces de représentation – die Repräsentationsräume:** Die dritte Ebene des Raums bilden die Repräsentationsräume. Der Repräsentationsraum „recouvre l'espace physique en utilisant symboliquement ses objets“, er „legt sich über den physischen Raum und benutzt seine Objekte symbolisch“ (Lefebvre 1974, S. 49; Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 336). Der Repräsentationsraum liegt also über Straßen, Häusern, Bäumen, Autos oder Plätzen. Der materielle Raum wird zum Repräsentationsraum, weil die materiellen Objekte mit Sinn aufgeladen werden. So wäre z. B. ein Wald, in dem Bäume liegen bleiben, nicht nur ein Wald, sondern ein symbolischer Ort der Natürlichkeit, der Selbstüberlassung der Natur und des Rückzugs des Menschen aus natürlichen Vorgängen. Ein sehr großes Direktorenzimmer in einer Schule

wäre dann nicht nur einfach ein großer Raum, sondern ein Symbol der Bedeutsamkeit seines Inhabers.

Dazu Lefebvre:

*„Les espaces de représentations, présentant (avec ou sans codage) des symbolismes complexes, liés au côté clandestin et souterrain de la vie sociale, mais aussi à l'art, qui pourrait éventuellement se définir non pas comme code de l'espace mais comme code des espaces de représentation“ (Lefebvre 1974, S. 43).*

*„Die Repräsentationsräume: Sie weisen (ob kodiert oder nicht) komplexe Symbolisierungen auf, sind mit der verborgenen und unterirdischen Seite des sozialen Lebens, aber auch mit der Kunst verbunden, die man möglicherweise nicht als Raumcode, sondern als Code der Repräsentationsräume auffassen kann“ (Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 333, orig. 1974).*

Der Repräsentationsraum ist der gelebte Raum [espace vécu] (Lefebvre 1974, S. 43). Repräsentationsräume verweisen in besonderer Hinsicht auf die Geschichte eines Raumes. Inwiefern Schulen ein Spiegel ihrer Umgebung sind, zeigen die Autor\*innen des Bandes „Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs“ (Böhme 2009).

Die vorliegende Arbeit schließt an diese Forderung an und analysiert den Untersuchungsraum aus drei Perspektiven, die sich aus der räumlichen Triade Lefebvres herleiten lassen. Sie sieht Raum erstens als Handlungsgrundlage der darin agierenden Individuen und somit als strukturelle Kategorie. Die Analyse wird dabei immer geleitet von der Frage, wie sich Ungleichheiten in die Prozesse verschiedener Dimensionen des Raums einschreiben und wie sie die Reproduktion von Ungleichheit beeinflussen. Um diese Perspektive auf Raum einzunehmen, ist es notwendig, sich noch einmal den grundlegenden Mechanismen von Ungleichheitsreproduktion zuzuwenden und sich einige Basisannahmen in Erinnerung zu rufen.

Dies wird sich später in der Beschreibung des Untersuchungsstadtteils *Neuntal* sowie an der Beschreibung einzelner Orte zeigen, insbesondere am Beispiel der *Neuntaler Straße*, die den Stadtteil stark strukturiert und einige Interaktions- und Bewegungsformen fördert und andere einschränkt. Diese Arbeit betrachtet

Raum zweitens als ein diskursives Produkt, welches stets durch Sprachakte hervorgebracht wird. Dies wird dann deutlich, wenn Interviewpassagen daraufhin interpretiert werden, wie die Akteur\*innen über den Stadtteil sprechen und welche räumlichen Strukturierungen sie dabei vornehmen, indem sie z. B. „Ort/e der Bildung“ (N°4, Fischer, Zeilen 113, 114, 115) oder als „schönes neues Viertel“ (N°1, Alhues, Zeile 302) kreieren. Drittens wird Raum als Praxis betrachtet, als Summe performativer Handlungen, die Orte miteinander verbinden oder voneinander abtrennen. Klar wird dies an den GPS-Tracks der walking interviews, die zeigen, welche Wege die untersuchten Akteur\*innen nehmen, wie sie diese beschreiten oder befahren und welche Orte sie in dieser Bewegung zum Stadtteil *Neuntal* zusammenfügen. Die Kombination jener drei Perspektiven zeigt bereits, dass der Stadtteil nicht anders verstanden werden kann als ein materieller, aber vor allem auch als ein sozialer Raum.

Forschung soll demnach „räumliche Formate sozialer Interaktion“, dominierende „Räumlichkeitsmuster und Raumordnungen“ sowie „historisch-spezifische[] soziale[] Verhältnisse“ (Kessl und Reutlinger 2010, S. 250–251) rekonstruieren. Dazu gehört eine „räumlich reflexive Haltung“ der Wissenschaftler\*innen und eine eigene (politische) Positionierung gegenüber den verwendeten Raumkonzepten. Zusammen mit Maurer stellt Kessl fest:

*„dass die Wahrnehmung räumlicher Verhältnisse und deren Gestaltungsnotwendigkeit für pädagogische Fachkräfte und Organisationen keine Unbekannte ist. Im Unterschied zur allgemeineren kultur- und sozialwissenschaftlichen Diskussion, auf die sich die These von der ‚Raumblindheit‘ bezieht, zeigt sich für das Feld der Sozialen Arbeit, mit Blick auf die professionelle und organisationale Praxis, faktisch eine gewisse Selbstverständlichkeit der Beachtung von Raum und Räumlichkeit. Gleichwohl gab es lange Zeit eine ‚Leerstelle‘ in Bezug auf deren systematische Reflexion – auf der Ebene von Fachlichkeit wie auf der Ebene der wissenschaftlichen Auseinandersetzung“ (Kessl und Maurer 2019, S. 163–164).*

Die oben benannte Reproduktion administrativer Grenzen, die sich im erhobenen Material zeigt, verdeutlicht bereits, wie mächtig eine Proposition

„gegebener Räume“ durch die Forschenden selbst wirkt. Der kritische Umgang mit dieser reproduzierten Räumlichkeit im Verlauf der Forschung versucht diese „räumlich reflexive Haltung“ (ebd.) einzunehmen und ist später nur einer von vielen Ausgangspunkten der raumbezogenen Interpretation des vorliegenden Materials.

### **3.4 ATHEORETISCHES WISSEN ALS ORIENTIERUNGSRAHMEN IM RAUM**

Nachdem im vorherigen Abschnitt eine Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff stattfand, ist es nun notwendig, den Wissensbegriff eingehend zu diskutieren, um herauszuarbeiten, wie Wissen durch Räume generiert, transformiert und in Handlungen umgesetzt wird. Dazu werden vorerst die theoretischen Ankerpunkte rund um Lefebvres räumliche Triade verlassen und die Unterscheidung zwischen verschiedenen Wissensformen und ihren Einflüssen auf soziales Handeln in den Blick genommen. Später werden die dazugewonnenen Perspektive erneut mit Lefebvre in den Blick genommen und beide Theoriestränge so verbunden, dass daraus ein Forschungsdesign gewonnen werden kann. Zunächst aber sollen an dieser Stelle wissenssoziologische Basisannahmen dargestellt werden. Die Wissenssoziologie fragt grundlegend nach der Bedeutung des Wissens für das menschliche Zusammenleben und geht davon aus,

*„dass Wissen die Grundlage des menschlichen Zugangs zur Wirklichkeit bildet und wir mit Wissen unsere (soziale) Wirklichkeit hervorbringen, dass Wissen unsere gesellschaftlichen Unterscheidungen und Bewertungen prägt und dass Wissen gesellschaftlich unterschiedlich verteilt ist“ (Müller und Zifonun 2014, S. 632)*

Darauf aufbauend wird offensichtlich, dass die Frage, wie lokal aktive Akteur\*innen durch ihr Wirken ein Quartier – hier *Neuntal* – (mit-)gestalten, untrennbar mit ihrem Wissen nicht nur über diesen Raum verbunden ist. Daher werden im Folgenden die wissenssoziologischen Prämissen dargelegt, auf die sich sowohl das Forschungsdesign als auch die Analyseperspektive beziehen.

Die zentrale Figur innerhalb der Wissenssoziologie für diese Arbeit ist der Soziologe Karl Mannheim (1893–1947). Für Mannheims Wissenssoziologie liegt

der Untersuchungsgegenstand in der Verbindung zwischen Weltanschauung und sozio-historischer Wirklichkeit. Dabei knüpft er wesentlich an die Arbeit einer seiner Lehrer, dem Kultursoziologen Alfred Weber, an, der der Frage nachgegangen ist, wie soziale Formen und Kultur zusammenhängen. Weber ging es nicht darum, verkürzt den Zusammenhang von Kultur und Sozialstruktur in den Blick zu nehmen, sondern den Sinn in den Mittelpunkt zu rücken.

Mannheims Wissenssoziologie geht daran anknüpfend davon aus, dass Denken und Erkennen abhängig von gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen geprägt werden. In seiner Ende der 1920er Jahre erschienenen Auseinandersetzung mit Ideologie und Utopie arbeitete er seine wissenssoziologische Position als „dynamischen Relationismus“ aus, nach dem jedwede Denkweise einer bestimmten Perspektive zuzuordnen sei (Mannheim 1969, S. 86). Bekannt geworden ist seine daraus entstandene Studie zum Konservatismus, welche in den 1980er Jahren erneut veröffentlicht wurde.

In der Erziehungs- und Bildungswissenschaft wird auf Mannheim vor allem als Vorreiter der Jugendsoziologie zurückgegriffen, da er in seiner Schrift „Das Problem der Generationen“ (Mannheim 2017, [orig. 1928]) eine grundlegende Neukonzeption des Generationenbegriffs vornahm. Dabei fasst er in einer Generation die Gruppe von Menschen zusammen, die in ihrer Jugend gemeinsame einschneidende Erlebnisse gemacht haben, welche sie in ihrem weiteren Leben gleichermaßen prägen. Hier arbeitet er die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen heraus.

Atheoretisches Wissen beruht auf Handlungspraxis und Erfahrung. Menschen mit gleichen Erfahrungen und daraus folgender gleicher Handlungspraxis werden durch diese miteinander verbunden. Daher nennt Mannheim diese „konjunktive Erfahrung“ (Mannheim 1980, S. 225) und das Wissen konjunktives Wissen. Soll jene Erfahrung mit anderen geteilt werden, die sie nicht erlebt haben, muss sie genauer in ihren Abläufen erklärt und in ihrem Sinn erörtert werden. Kommunikation wird nötig. Daher nennt Mannheim diese Form des Wissens „kommunikatives“ Wissen (ebd., S. 289). Im Verfahren der

dokumentarischen Methode in der praxeologischen Wissenssoziologie lebt diese Unterscheidung bis heute fort. Da es das konjunktive Wissen ist, welches Menschen in ihren Handlungen antreibt, ist es in dieser Arbeit notwendig, diese Wissensebene zu rekonstruieren. Geschehen wird das über einen erzählerischen Zugang zu den Erfahrungen der untersuchten Akteur\*innen in Bezug auf den Stadtteil.

Die räumliche Repräsentation des Stadtteils, welche mit den walking interviews erhoben werden, ist eng geknüpft an die praktischen Erfahrungen und somit die grundlegenden Orientierungen der Akteur\*innen. Diese kommen in den narrativ angelegten Interviews in ständiger Auseinandersetzung und Konfrontation mit dem untersuchten Raum zur Sprache. Die dokumentarische Methode der Interpretation dient nach Nohl genau der Rekonstruktion dieser „praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2013a, S. 2).

Mit Bezug auf Mannheim (1964) wird bei der Rekonstruktion von (Quartiers-)Erfahrungen zwischen zwei verschiedenen Sinnebenen unterschieden: dem immanenten Sinngehalt und dem Dokumentsinn.

**Immanenter Sinngehalt:** Der immanente Sinngehalt unterscheidet sich noch einmal in den subjektiv gemeinten intentionalen Ausdruckssinn und den Objektsinn.

**Subjektiv gemeinter intentionaler Ausdruckssinn:** Der intentionale Sinn enthält Absichten und Motive der Akteur\*innen. So könnte es z. B. sein, dass die untersuchten Akteur\*innen sich bemühen, das Stadtviertel besonders positiv oder negativ darzustellen. Es könnte auch sein, dass sich die Akteur\*innen von der Teilnahme an einem Interview Vorteile für ihr eigenes Leben versprechen. In der Logik der dokumentarischen Methode der Interpretation ließe sich dieser intentionale Ausdruckssinn empirisch jedoch nicht erfassen, da diese davon ausgeht, dass die Intention selbst nicht vom Subjekt abzulösen sei und nur aus



ihrem „Innenweltbezug“ (Mannheim 1964, S. 116) heraus einen individualisierten Sinn enthalte, der den Forschenden nicht zugänglich sei.

**Objektsinn:** Die andere Sinnschicht des immanenten Sinngehalts, der Objektsinn, beinhaltet die allgemeine Bedeutung einer (Sprach-)Handlung. Knoblauch erläutert diesen an folgendem Beispiel:

*„Wir sehen eine Person in einem Fluss, die ‚Hilfe!‘ ruft. Wir brauchen die Person nicht kennen, wir müssen nichts über sie wissen – und doch können wir den objektiven Sinnzusammenhang verstehen, in dem das geschieht: Der Ruf und seine Herkunft aus dem Fluss genügen dafür. Das ist, was Mannheim als den objektiven Sinn bezeichnet. Dieser objektive Sinn ist aus der Perspektive einer immanenten Betrachtung zu erhalten: Das Subjekt erkennt den Sinn und identifiziert ihn, es geht im Sinngehalt gleichsam auf“ (Knoblauch 2014, S. 101).*

**Dokumentsinn:** Die für diese Arbeit ertragreichste Sinnschicht ist der Dokumentsinn. Dazu Nohl: „Bei diesem dokumentarischen Sinngehalt wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl 2013a, S. 2), wird also der Dokumentsinn einer (Sprach-)Handlung rekonstruiert, so wird darüber ein Zugang zur Erkenntnis grundlegender Orientierungen der Akteur\*innen geebnet. Jene Orientierung nennen Bohnsack et al. den „Modus operandi“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13). Dieser modus operandi zeigt an, in welchem Rahmen eine Äußerung oder eine Handlung insgesamt eingebettet ist. Er verweist also auf den Orientierungsrahmen der Person und damit auf den „der Praxis zu Grunde liegenden Habitus“ (ebd.). In den Worten Mannheims ist dies der „gesamtgeistige ‚Habitus‘“ (Mannheim 1964, S. 108).

Anhand einer ortsbezogenen oder -stimulierten Aussage im Interviewsetting lässt sich rekonstruieren, welche gesamtgeistigen grundlegenden Orientierungen die interviewten Akteur\*innen haben, welche Grundgedanken und -annahmen ihr Handeln im Interview und in ihrer alltäglichen Praxis steuern/lenken. Diese gehen über den untersuchten Stadtteil hinaus, wirken sich jedoch durch das tägliche Handeln der Akteur\*innen wiederum auf seine stetige Reproduktion als Bildungsraum aus. Über den Vergleich lässt sich schließlich rekonstruieren, ob es sich bei diesem Orientierungsrahmen um

einen individuellen Habitus handelt, oder ob einige oder alle Akteur\*innen ein gemeinsamer kollektiver Habitus (Bourdieu 1982) verbindet.

Mannheim selbst unterscheidet die Sinnebenen am Beispiel des Schuhknotens:

*„Es ist bekannt, wie umständlich, letzten Endes sogar unmöglich es ist, solche ‚technischen Vorschriften‘, ‚Handgriffe‘ auf Begriffe zu bringen [also zu verbalisieren, S. W.]. Man müßte lange Seiten füllen, wenn man ohne originäre oder abbildliche Veranschaulichung jemanden mitteilen wollte, wie man einen Knoten oder eine Verschnürung zu machen hat; demgegenüber kann man den ganzen Vorgang im Nu jemandem mitteilen, sobald man Gelegenheit hat, ihn dem Betreffenden ‚vorzumachen‘. Und zwar liegt das daran, daß das Erfassen der ‚Gegenständlichkeit‘ Knoten ganz und gar auf dem adäquaten Erfassen der dazugehörigen Funktionalität beruht. Man ‚versteht‘ das Phänomen Knoten [...], indem man der Organbewegungen mit den zu ihnen gehörigen motorischen Empfindungen sich bewußt wird, als deren ‚Resultat‘ der Knoten vor uns liegt“ (Mannheim 1980, S. 73).*

Ausgehend von der Feststellung, dass das implizite atheoretische Wissen den Orientierungsrahmen für alltägliche Handlungen bildet, besteht das Interesse der rekonstruktiven Sozialforschung (s. dazu auch Bohnsack 2014) nach Nohl nun darin, „den dokumentarischen Sinngehalt des habituellen Handelns und atheoretischen Wissens“ zu erschließen (Nohl 2013a, S. 5). Im Falle des hier zu rekonstruierenden Quartierswissen geht es folglich darum, herauszufinden, auf welcher Basis grundlegender Orientierungen die Akteur\*innen den (Bildungs-)Raum Stadtteil gestalten. Erhalten die Akteur\*innen die Aufgabe, den Untersuchungsstadtteil in Bezug auf Bildung zu zeigen, so ist davon auszugehen, dass es jeweils nur einen möglichen dem Orientierungsrahmen der Personen entsprechenden modus operandi gibt. In den Worten Nohls:

*„Auf einen ersten Erzählabschnitt kann nur ein spezifischer, nämlich ein der jeweiligen Erfahrungsweise, dem jeweiligen Rahmen entsprechender zweiter Abschnitt folgen, an den sich weitere dem Rahmen entsprechende Abschnitte anschließen“ (ebd., S. 6).*

Wird die Logik rekonstruiert, nach der auf eine bestimmte Äußerung eine zweite folgt, oder nach der auf einen bestimmten Ort in einer einzigen bestimmten Art

und Weise reagiert wird, so lässt sich daraus der grundlegende Orientierungsrahmen rekonstruieren.

Eine eindeutige, nachvollziehbare Aussage über den Orientierungsrahmen lässt sich aber nur dann realisieren, wenn der für diese Interviewperson spezifische modus operandi von anderen unterschieden werden kann. Erst wenn gezeigt werden kann, dass sich z. B. Akteur\*innen in unterschiedlicher Art und Weise auf ein Gebäude wie ein neues Wohngebiet beziehen, lässt sich sagen, dass der jeweilige individuelle Modus der Reaktion für den Orientierungsrahmen einer bestimmten Gruppe von Menschen, konstitutiv ist. Es ist in dieser Arbeit also äußerst relevant, in welcher unterschiedlichen Art und Weise sich die Akteur\*innen auf das Stadtviertel beziehen.

Interessant ist nun im nächsten Schritt, wie sich die Zugehörigkeit zu Milieus als soziale Strukturen im atheoretischen Wissen abbilden und damit soziale Strukturen im Wissen sichtbar werden. Dabei wird auf die Ausführungen Meusers zur dokumentarischen Methode und Habitusrekonstruktion zurückgegriffen (Meuser 2013). Darin ordnet er zunächst die habitustheoretische Sozialstrukturanalyse Bourdieus (1982) zwischen der Mikro- und Makroebene ein, stellt fest, dass Bourdieu makrosoziologische Phänomene mittels mikrosoziologischer Methoden verstehbar macht. Ebenso wie Lefebvre misst Bourdieu der Repräsentation eine gewichtige Rolle in der Reproduktion von Strukturen bei. Lefebvre bezieht sich dabei stärker auf räumliche Phänomene, Bourdieu mehr auf soziale Strukturen und Milieus.

So wie sich der Raum u. a. durch räumliche Praxis der Akteur\*innen reproduziert, reproduzieren sich soziale Strukturen in den habituell gebundenen Interpretationen der Akteur\*innen. Meuser betont in diesem Zusammenhang die theoretische Stärke von Bourdieus Ausführungen, sieht geeignete „methodische Mittel“ zur Erfassung des Habitus jedoch eher in der Wissenssoziologie Mannheims und den methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode (Meuser 2013, S. 224). Der Begriff des Habitus bei Bourdieu entspreche demnach der „Seins- und Standortverbundenheit des

Denkens“ bei Mannheim (ebd.). Die Aussage Bourdieus, „Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis“ (Bourdieu 1993, S. 102), korrespondiert dabei überraschend mit der räumlichen Triade Lefebvres, mit der man auch argumentieren könnte, dass die Repräsentationsräume über ihre Repräsentationen die räumliche Praxis leiten. Nach Bourdieu schlägt sich die soziale Lage oder Milieuzugehörigkeit in den gemeinsamen Erfahrungen der Mitglieder nieder. Mannheim nennt diesen Niederschlag gemeinsamer Erfahrungen den konjunktiven Erfahrungsraum.

Ebendiese gemeinsamen Erfahrungen oder die gemeinsame Geschichte der Akteur\*innen ermöglicht ihnen ein gegenseitiges Verständnis innerhalb des Milieus. Der Erfahrungsraum habe zwar nach Bohnsack eine „objektive Struktur, ist aber dennoch ein geistiges Gebilde“ (ebd., S. 44), welches Mannheim

*„objektiv-geistige[n] Strukturzusammenhang“ (Mannheim 1980, S. 250) nenne. Der Erfahrungsraum sei somit eben keine den Akteur\*innen äußerliche Form, sondern sei von ihnen verinnerlicht und ergebe sich nach Mannheim „aus dem sinnvollen Zusammenspiel der individuellen Bewußtseinsvollzüge“ (ebd.).*

Bourdieu verlagert den Habitus in die handelnden Subjekte und geht davon aus, dass Akteur\*innen in ihrem Handeln lediglich ihren individuellen Nutzen steigern und dabei soziale Dimensionen weitestgehend ausblenden. Das Konzept des Habitus erklärt, wie genau dieses „sinnvolle Zusammenspiel der individuellen Bewußtseinsvollzüge“ (ebd.) funktioniert. Meuser unterscheidet Bourdieu folgend zwischen dem verinnerlichten praktischen Verstehen und dem bewussten intentionalen Verstehen (Meuser 2013, S. 226). Damit lässt sich an die Verbindung zwischen räumlicher Praxis und Raumrepräsentationen bei Lefebvre anschließen, die nie voneinander zu trennen, sondern immer miteinander existieren.

Meuser stellt fest, dass Bourdieu den Habitus eher konstruiere und „den nur rekonstruktiv zu erbringenden Nachweis der Wirkung der sozialen Lage bzw. des Kollektiven auch am Einzelfall“ nicht erbrächte (ebd., S. 227). Damit schafft er einen Anschluss zwischen Bourdieus Forschung zum Habitus und der Methodologie der dokumentarischen Methode. Ähnlich argumentiert Kessl mit

seiner durch Lefebvre inspirierten Forderung nach einer „praxisanalytischen Raumforschung“ als „Analyse der räumlichen Dimensionierung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Kessl 2017, S. 293) welche sich auf die Akteur\*innen auswirken. Nach einer Auseinandersetzung über den Zeitpunkt der Hypothesengenerierung im Forschungsprozess widmet sich Meuser schließlich der Frage, „in welcher Weise die dokumentarische Methode der Interpretation ein Instrumentarium bereithält, mit dessen Hilfe die Theorie des Habitus in eine konsequent sinnrekonstruierend verfahrenende Empirie umgesetzt werden kann“ (Meuser 2013, S. 227–228).

In der Analyse gesellschaftlicher Ordnungen verbleibt die dokumentarische Methode streng in der jeweiligen aktuellen Situation. Dazu Meuser:

*„Außerhalb der Betrachtung bleibt aber, inwiefern der spezifische Modus der Herstellung von Ordnung über die aktuelle Regelanwendung hinausweist und nur dadurch zu verstehen ist, dass man ihn als Resultat einer typischen (kultur-, subkultur- oder institutionengeschichtlichen) Bildungsgeschichte begreift“ (ebd., S. 232).*

Die Rekonstruktion des dokumentarischen Gehalts einer Situation lässt zweierlei Schlüsse zu: Zum einen erlaubt sie eine Rekonstruktion der sozialen Regeln, die das Handeln der Akteur\*innen strukturiert. Zum anderen lässt sich mit ihrer Hilfe nachzeichnen, wie sich die Zugehörigkeit zu einer sozialen Lage in der situativen Praxis abbildet. Der Habitus entwickle sich in einer sozial unterschiedlich strukturierten Gesellschaft durch „Unterscheidungen und Abgrenzungen“ in Form von Distinktion und Konjunktion. So wird soziale Ungleichheit in der Konstitution von Gruppen „hergestellt und ausgedrückt“ (ebd., S. 235). Die Steuerungsakteur\*innen, die in dieser Studie untersucht werden, reproduzieren also durch ihr alltägliches Handeln soziale Ungleichheiten, indem sie diese performativ enactieren und sprachlich repräsentieren und konstituieren sich dabei selbst – mit Differenzierungen – als Gruppe. Wie diese Ordnung zustande kommt, lässt sich jedoch nur mit der Interpretation des praktischen Sinns rekonstruieren. Erst dadurch, so Meuser, ließen sich „mit den Mitteln einer sinnrekonstruierenden Wissenssoziologie Zugang zu soziostrukturellen bzw. zu sog.

Makro-Phänomenen erlangen“ und die „sozialstrukturellen Einbettungen des Handelns“ erfassen. Kurz:

*„Rekonstruktive Verfahren können entschlüsseln, [...] wie die Herrschenden ihre dominante Position sichern. Aufgabe rekonstruktiver Verfahren ist es also zu zeigen, mit welchen Praktiken und auf der Basis welcher Wissensbestände die Akteur\*innen die in sozialen Indikatoren angezeigten ungleichen Verhältnisse (re-)produzieren“ (ebd.).*

Der Einbezug eines auf den Raum ausgerichteten Wissens leistet dabei Antworten auf die von Belina postulierten Fragen (s. o.), wer unter welchen soziostrukturellen Bedingungen in einer ungleichen Gesellschaft welche Räume zu welchem Zweck produziere und was speziell die Produktion von Raum (zur Reproduktion von Ungleichheit) leiste. Damit erfüllte sich auch die Forderung Meusers nach dem Einbezug von Forschungsverfahren, die nicht nur Text, sondern auch körperliche Handlungen berücksichtigen. Genauer:

*„habitualisierte, fraglos gegebene, eben vorreflexive Körperroutinen, die in die Bewegung des Körpers eingeschrieben sind. Wenn man im Sinne einer praxeologischen Wissenssoziologie den Blick auf habitualisierte Praktiken richtet – als atheoretischen Modus der Konstruktion von Wirklichkeit – dann sind es nicht zuletzt Körperbewegungen, denen die Aufmerksamkeit gebührt“ (ebd., S. 238).*

### **3.5 AUF DEM WEG ZU EINEM INTEGRIERTEN FORSCHUNGSDESIGN.**

#### **GEMEINSAM UNTERWEGS MIT LEFEBVRE UND MANNHEIM**

Während die Operationalisierung von Mannheims Wissenssoziologie durch die Ausarbeitung der dokumentarischen Methode weitestgehend standardisiert ist (s. auch Kap. 4), sind die empirischen Anschlüsse an Lefebvre durchaus weniger systematisch vorhanden. In welcher unterschiedlicher Art und Weise eine empirische Operationalisierung gelingen kann, zeigen Autor\*innen ganz verschiedener Fachrichtungen.

In der Forschung zum urbanen Alltagsleben von Vogelpohl ist Lefebvres Raumtheorie die zentrale Analyseperspektive (Vogelpohl 2012). Urbanisierung betrachtet sie Lefebvre folgend als raumzeitlichen Prozess (ebd., S. 37). Sie arbeitet „zwei hervorstechende Varianten“ von Alltagsrhythmen im Hamburger

Stadtteil Schanzenviertel und dem New Yorker Stadtteil Williamsburg heraus, nämlich einen „konsumorientierte[n] Rhythmus des Erledigens“ und einen „imaginierte[n] Rhythmus des Begegnens“ (ebd., S. 17–19).

Frehse erläutert das Potenzial der Lefebvreschen Methode für die (lateinamerikanische) Stadtforschung. Sie sieht Raum im Sinne Lefebvres als ein Set von Beziehungen. Die Beziehung ist eine soziale, in der Raum sowohl Produkt als auch Ausgangspunkt von Praxen ist. Die Beziehung ist aber vor allem eine historische, da der Raum durch die Praxen geprägt ist, die diesen „modellieren, gestalten, besetzen und ihn somit gleichzeitig produzieren“. Sie untersucht die brasilianische Stadt São Paulo und stellt in Anschluss an die Arbeiten Lefebvres zur Urbanisierung die Frage:

„Welche anderen historischen Zeiten kann die analytische Fokussierung auf die Historizität sozialer Aktivitäten im und durch den Stadtraum São Paulos zum Vorschein bringen?“ (Frehse 2013, S. 146).

Bertuzzo wendet in ihrer Dissertation über die Hauptstadt Bangladeschs, Dhaka, Lefebvres trialektisches Modell an, um zu verstehen, „how urban space is produced through practices of social interaction that take place in everyday life (social field) and correspond to a specific material environment (physical field) as well as intellectual/mental conceptualisations (mental field)“ (Bertuzzo 2009, S. 66). In ihrer interviewbasierten Studie betrachtet sie Dhaka aus den drei genannten Perspektiven. Das Alltagsleben analysiert sie als räumliche Praxis (spatial practise, ebd., S. 69–115). Die Raumrepräsentationen untersucht sie in mehrfacher Hinsicht: zunächst als Repräsentationen und (Be-)Deutungen der Stadt (ebd., S. 125–143), daran anknüpfend als Repräsentationen verschiedener gesellschaftlicher Institutionen, wie Religion, Kultur, Politik, Kommunikation und öffentlicher Äußerung (ebd., S. 145–169), schließlich anhand von zehn Mental Maps verschiedener lokaler Akteur\*innen, die die Stadt visuell z. B. aus der Perspektive der Stadtplanung, aus dem Auto oder als Arbeitsort darstellen (ebd., S. S. 170–194). Zuletzt betrachtet sie exemplarische Repräsentationsräume Dhakas wie die Altstadt, ein selbstverwaltetes besetztes Gebiet oder den



„Stadtteil“ Shankhari Bazaar als Ort weiblicher Rituale (ebd., S. 199–233). Ihre lokale Analyse ergibt im Gesamtüberblick die Schlussfolgerung:

*„The observation of social practice has moreover shown that (female/male, private/public, interior/exterior) spaces and (social, mental, spatial) production processes are not separated by clear boundaries, but depend on temporary uses, particular practices as well as objects that can be respectively found in spaces“ (ebd., S. 238).*

Ihre Analyse visualisiert Bertuzzo mittels einer Kegelspirale (conic helix, ebd., S. 30, 238), bestehend aus einem sozialen, einem physischen und einem mentalen Feld. Durch ihren Fokus auf die Mehrdimensionalität von Raum bietet diese Arbeit die meisten Anschlüsse für die vorliegende Forschung.

Der segregierte Raum allgemein ist – mit Mannheim gesprochen – kommunikativ generalisierter Wissensbestand, der sowohl in der Raumrepräsentation als auch im Repräsentationsraum als auch in der räumlichen Praxis dieser Akteur\*innen besteht. Gleichsam nehmen sie auf diesen in der Repräsentation des Raums, in der räumlichen Praxis und in den dabei hervorgebrachten Räumen Bezug, indem sie ihn konjunktiv hervorbringen, je nach dem Milieu, in dem sie sich bewegen. An allen drei Ecken der räumlichen Triade lassen sich also Elemente kommunikativen und konjunktiven Wissens festhalten. Dabei verweist die Raumrepräsentation stärker auf eine auf den Raum bezogene Sprechpraxis und die räumliche Praxis stärker auf eine auf den Raum bezogene performative Praxis.

Das allgemeine Bild des Stadtteils, sein Name, seine Lage, seine infrastrukturelle Ausstattung, ruft ein kommunikativ generalisiertes Orientierungsschema auf, auf das sich die Akteur\*innen in ihrer Repräsentation und auch in ihrer alltäglichen Praxis beziehen. Dieses Orientierungsschema ist Teil ihres konjunktiven Quartierswissens. In ihrer räumlichen Praxis sind die Akteur\*innen auf das in der Raumrepräsentation enthaltene kommunikative und konjunktive Wissen angewiesen. Ohne dieses könnten sie ihre alltäglichen pädagogischen, politischen teilweise auch privaten Aufgaben nicht erledigen.



Dass für grundlegende gesellschaftliche Veränderungen eine Umgestaltung aller drei räumlichen Ebenen notwendig ist, wird vor allem an gescheiterten Projekten deutlich. Wird beispielsweise ein Ort mittels finanzieller Mittel – z. B. aus Strukturfördermitteln – geschaffen, so wird dieser erst durch eine entsprechende Nutzung erlebt und gelebt. Bleiben die Menschen weg, fehlt dem Repräsentationsraum die räumliche Praxis und er kann nicht als der Ort, als der er einmal konzipiert wurde, weiterexistieren. Diese Konzeption basiert auf einer Raumrepräsentation, die bei den Menschen, von denen eine auf diesen Raum bezogene räumliche Praxis erwartet wird, ankommen, also in ihrem konjunktiven Wissen verankert werden muss. Kurz: Wenn ich nicht weiß, dass ich im Museum freien Eintritt habe, werde ich es zwar kommunikativ generalisiert als öffentliches Gebäude wahrnehmen, in meinen konjunktiven Erfahrungen wird dieser Ort sich aber nicht niederschlagen.

Durch die Einbeziehung der Grundbegriffe der Wissenssoziologie Mannheims lässt sich die Raumtheorie Lefebvres methodologisch erweitern. Die alltägliche räumliche Praxis und der Repräsentationsraum werden in der Forschung über die räumliche Repräsentation der Akteur\*innen erhoben. Dabei lässt sich sowohl offenlegen, welchen propositionalen Gehalt einzelne Räume oder auch der Stadtteil als Ganzes hat. Es kann rekonstruiert werden, welches Enaktierungspotential den Räumen innewohnt. Auf der Ebene der räumlichen Repräsentation lässt sich damit sagen, wofür der Raum symbolisch oder exemplarisch steht. Die Repräsentationsräume werden dabei milieuabhängig konstruiert. Sie sind vielschichtig und haben sowohl eine kommunikativ generalisierte als auch eine konjunktive Dimension, welche sich vielleicht in dem widerspiegelt, was Lefebvre „affektives Zentrum“ nennt (Lefebvre 2012, Übersetzung Dünne, S. 340, orig. 1974).

Das vorliegende Kapitel hat gezeigt, dass die Reproduktion von räumlicher, sozialer und Bildungsungleichheit als ein Prozess aus Determinanten, Dimensionen, Ursachen und Auswirkungen verstanden werden muss. Sowohl Raum als auch Bildung tauchen in diesem Prozess in unterschiedlichen Rollen auf. Raum ist Determinante von Bildungsungleichheit, wenn der Ort, zu dem

jemand zugerechnet wird, hierarchisch höher oder niedriger als andere Orte angesehen wird. Raum ist aber auch Auswirkung von Bildungsungleichheit, wenn der Zugang zu Orten und Plätzen nur Menschen mit einem bestimmten Bildungshorizont gewährt wird. Ursächlich ist die Tatsache, dass jegliches Handeln eine räumliche Dimension hat, also auch Bildungshandeln.

Bildung kann Determinante von Ungleichheit sein, wenn die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe von Bildungsinhaber\*innen soziale Mobilität beeinflusst, also Türen zu Ressourcen öffnet oder schließt. Bildung ist Dimension von Ungleichheit, da sie eine der wichtigsten Formen von Vor- und Nachteilen in der ungleichen Gesellschaft ist. Da das Bildungssystem eine sortierende Funktion in der Gesellschaft hat, ist Bildungssegregation in besonderer Weise ursächlich für allgemeine soziale Segregation anzusehen. Schließlich ist Bildung Auswirkung oder Ergebnis von Ungleichheit, wenn die Zugänge zu bestimmten Bildungsformen ungleich verteilt werden.

Räume sind zwar insbesondere als soziale Räume hochgradig konstruiert und unterliegen einer starken diskursiven Deutungszuschreibung. Sie sind aber auch materiell und physisch vorhanden. Um diesem Konflikt zu begegnen, lässt sich Raumtheorie Lefebvres heranziehen, welche an marxistische Vorläufer anknüpft. Lefebvres räumliche Triade denkt den Raum in drei Dimensionen. Die räumliche Praxis beschreibt das alltägliche Handeln von Menschen im Raum. Die Raumrepräsentationen zeigen die Darstellungen des Raums in Sprache, Bildern, Karten oder Statistiken. Die Repräsentationsräume beschreiben die wahrgenommenen Räume jenseits der Physis als Abbilder gesellschaftlicher Bedingungen und sozialer Kontexte.

Wenn Menschen in sozialen Kontexten handeln, bauen sie dabei auf ihrem konjunktiv und kommunikativ verfügbaren Wissen über Kategorisierungen sozialer Gruppen auf. Um dies zu verstehen, lohnt der Einbezug der Wissenssoziologie Mannheims. Dieser unterteilt (Sprach-)Handlungen in zwei Sinnebenen. Der immanente Sinngehalt umfasst den subjektiv gemeinten intentionalen Ausdruckssinn und den objektiven Sinn. Im Dokumentsinn zeigen

sich grundlegende Orientierungen von Menschen. Um den Orientierungsrahmen von Akteur\*innen zu rekonstruieren, bedarf es der Herausarbeitung des atheoretischen konjunktiven Wissens, welches sie aufgrund gemeinsamer Erfahrungen innehaben.

Ist dieser Orientierungsrahmen rekonstruiert, lässt sich eine fundiertere Aussage über den Sinngehalt der Raumrepräsentationen machen und somit Hinweise auf alltägliche räumliche Praxen und Repräsentationsräume generieren. Damit kann in Anschluss an Nugel (2016, S. 22) eine komplexe Betrachtung des Bildungsraums mit Hilfe verschiedener Datenmaterialien aus den drei Perspektiven Lefebvres als Analyse der wechselseitigen Bezugnahme von Strukturen und Prozessen als räumliche Kontextbedingungen für Bildungspraxen geschehen. So entsteht zudem ein wissenschaftliches Raumkonzept, welches sowohl die soziale Konstruktion von Raum als auch „Raum als Handlungs- und Kommunikationskategorie“ betrachtet (Radtke und Stošić 2009, S. 46-47). So schließt diese Arbeit auch an die Forderung von Radtke und Stošić an, „Raumanalysen durch Analysen der Praxen zu ersetzen, in denen Räumlichkeit erzeugt werde“ (ebd, S. 39). Durch die Erzeugung von Räumlichkeit erfolgen auch immer soziale Positionierungen, eigene Positionierungen und Fremdplatzierungen. Erfolgt eine Proposition des Ortes, beispielsweise durch die Nennung seines Namens, werden automatisch Stereotype über dortige Menschen aufgerufen. Somit wird auch Raum zur differenzschaffenden Kategorie.

## **4 DURCHFÜHRUNG, AUFBEREITUNG UND INTERPRETATION GPS-BASIERTER WALKING INTERVIEWS**

---

Nach dieser Definition stellt sich die Frage, wie dieses Quartierswissen empirisch erforscht werden kann. Im Folgenden wird gezeigt, wie die bisher theoretisch dargestellten Begriffe sich in der Empirie wiederfinden. Soll der Orientierungsrahmen der lokalen Akteur\*innen rekonstruiert werden, so müssen deren implizite Wissensbestände durch eine Methode erfasst werden, die möglichst nah am gemeinsamen Erfahrungsraum dieser Akteur\*innen liegt. Dies geschieht durch Stadtrundgänge (walking interviews), bei denen sowohl verbale als auch geografische Daten aufgezeichnet werden (Kap. 4.2). Diese werden transkribiert und anonymisiert (Kap. 4.3) und mit dem Verfahren der dokumentarischen Methode ausgewertet (Kap. 4.4). In einem abschließenden Fazit wird eine erste Bilanz der Erhebungs- und Auswertungsphase in methodischer Hinsicht gezogen, um die Tragweite der Methoden einzuschätzen und um Leseimpulse für die Darstellung der Ergebnisse zu bekommen (Kap. 4.5).

### **4.1 BEDINGUNGEN FÜR DAS FORSCHUNGSDESIGN**

Am besten agieren die Befragten in offenen Interviews in ihrem sozialen und kommunikativen Kontext. Wenn es also um ein Quartier geht, führt man ein Interview oder eine Beobachtung also am besten im Quartier durch. Hier können räumliche Praxis im Quartier, ihre Repräsentation des Quartierraumes sowie die räumliche Repräsentation im Quartier unmittelbar beobachtet werden. Das, was die Menschen im Interview sagen, beruht nach Bohnsack auf „Konstruktionen, [...] Abstraktionen, Typenbildungen [, ... und, S.W.] Methoden“ der Erforschten, die die Forschenden mittels Interpretation erschließen müssten. Aber nicht nur das Sprechen über Handeln sondern bereits das Handeln selbst „ist typengeleitet, wissensgeleitet, entwurfsorientiert“. Das Handeln ist in diesem Fall der Stadtrundgang. Um dieses Handeln zu verstehen, müssen diese Typen, Wissensbestände und Entwürfe verstanden werden (Bohnsack 1999, S. 23).

Aufbauend auf der Erkenntnis, dass es vor allem das implizite Wissen ist, welches Akteur\*innen in ihrem Handeln orientiert und darauf, das räumliche Phänomene in drei Dimensionen zu fassen sind, geht es nun darum, ein Forschungsdesign so zu entwerfen, dass es diesen theoretischen Postulaten gerecht wird. Das Forschungsdesign soll gewährleisten,

- dass die Akteur\*innen während der Erhebung möglichst viel beschreiben und erzählen und ihr eigenes Relevanzsystem entfalten,
- dass die erhobenen Daten in anonymisierter Form nachvollziehbar für die Interpretation aufbereitet werden und
- dass die Interpretationsmethode das raumbezogene implizite Wissen der Akteur\*innen rekonstruieren kann.

Grundprinzip der vorliegenden Forschung ist die offene Herangehensweise. Diese setzt eine „Kontrolle der Vorab-Kontextuierungen seitens der Forschenden u.a. in Form des Verzichts auf Hypothesen ex ante voraus.“ (Bohnsack 2005, S. 67).

Lefebvres Motivation, räumliche Probleme nicht nur auf der strukturellen Ebene zu suchen, schafft Anknüpfungspunkte für praxeologisch-wissenssoziologische Forschung. Denn hierbei geht es um das raumbezogene Alltagshandeln der Akteur\*innen. Die Dimension der räumlichen Praxis eröffnet dabei eine Inaugenscheinnahme des Raums mittels einer doppelten Perspektive. Zum einen können so materielle Gegebenheiten des Raums eingefangen werden. Zum anderen können alltägliche Möglichkeiten der Durchbrechung dieser Verhältnisse identifiziert werden (Lefebvre 1991, S. 51-53).

Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, ist das Quartier nach Lefebvre nicht nur ein Verwaltungsbezirk mit klaren Grenzen und einer klar abgrenzbaren Bevölkerung. Aus der Perspektive der räumlichen Praxis umfasst das Quartier sowohl das materiell-physische – die Häuser, Straßen, Brücken, usw. als auch das alltägliche Handeln im Quartier – Lernen, Stehenbleiben, Durchfahren, usw. Das Quartier wird in Leitbildern, Planungsvorhaben und im alltäglichen Sprechen über das Quartier räumlich repräsentiert. Das Quartier selbst ist aus

einer sozialen Praxis heraus entstanden und ist somit ein Raum der Repräsentation dieser Gesellschaftsform. Verschiedene lokale Akteur\*innen in Pädagogik, Verwaltung und Politik sind an der räumlichen Praxis (also an der Ausgestaltung und Nutzung des materiellen Raums), an der Repräsentation des Raums (also seiner Darstellung nach innen und außen) und als Teil dieses Raums der Repräsentation (der Gesellschaft) an der Reproduktion räumlicher Verhältnisse beteiligt.

Es werden Stadtrundgänge durchgeführt, bei denen die Interviewpartner\*innen einen von ihnen selbst gewählten Weg durch das Quartier gehen oder fahren. So geschieht eine doppelte Form der Narration. Die Interviewten erzählen zum einen etwas über sich und den Stadtteil. Zum anderen zeigen sie für sie relevante Orte und Personen im Stadtteil. Um diese doppelte Form der Narration zu erheben, werden doppelt Daten aufgezeichnet. Neben der Aufzeichnung der Sprache werden geobasierte Daten mit einem GPS-Tracker aufgezeichnet. Dies führt zu einem besonders ergiebigen Datenkorpus. Auch wenn das Interview selbst eine Form der räumlichen Praxis darstellt, Ergebnisse räumlicher Praxis in Form von Gebäuden o. ä. zu sehen sind und die Interviewten über ihre eigene berufliche (Raum-)Praxis berichten, interessiert mich hier vor allem die Dimension der räumlichen Repräsentation.

Es ist also von Interesse, was die Interviewten sagen oder zeigen und wie sie dies tun (zur Unterscheidung von was und wie s. Kap. 4.4.1/4.4.2), um herauszufinden, wie sie den Raum repräsentieren. Im Folgenden wird gezeigt, was sich ändert, wenn das statische leitfadengestützte Expert\*inneninterview in ein dynamisches walking interview verwandelt wird. Der Chronologie des Forschungsprozesses folgend wird die Vorbereitung/Erhebung (Kap. 4.2) und Datenaufbereitung (Kap. 4.3) von walking interviews erläutert. Daran anknüpfend wird gezeigt, wie die Transkripte, GPS-Tracks und die Karte des Stadtteils dokumentarisch interpretiert und so zur Rekonstruktion des raumbezogenen Orientierungsrahmens der Akteur\*innen benutzt werden können.

Mit dieser Triangulation verschiedenen Datenmaterials wird der Forderung Nohls nach der Ausweitung und Erprobung der dokumentarischen Methode der Interpretation auf verschiedene Erhebungsmethoden gefolgt:

*Nachdem die dokumentarische Methode sich mittlerweile in der Auswertung höchst unterschiedlicher Datenmaterialien – von der Gruppendiskussion über Bilder, Videos und Beobachtungen bis hin zu Interviews – bewährt hat und hier mehrere anspruchsvolle Forschungsarbeiten vorgelegt wurden, die bis hin zur soziogenetischen Typenbildung gehen, gilt es nun, die Triangulation der Erhebungsmethoden im Rahmen der dokumentarischen Methode voranzutreiben und auch auf dem Niveau der komparativen Analyse und Typenbildung zu nutzen. Die Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden würde dann nicht nur der Betrachtung verschiedener Aspekte innerhalb eines Falles dienen, sondern typisierte soziale Phänomene (Erfahrungsdimensionen und Orientierungsrahmen) aus der Sicht unterschiedlicher Erhebungsverfahren beleuchten (Nohl 2013a, S. 116).*

Für dieses Dissertationsprojekt wird eine Fallstudie durchgeführt.

Unter einer Fallstudie wird Kaiser folgend verstanden:

*eine Untersuchung, die sich nur auf einen einzelnen oder höchstens wenige, vielfach vergleichbare, Fälle bezieht. Die Fallstudie strebt also nicht nach der Berücksichtigung aller oder einer zumindest möglichst großen Zahl aller existierenden Fälle, sondern nach einer tiefen Durchdringung der Besonderheiten des Einzelfalls oder weniger Fälle. Somit geht es dabei nicht primär um die Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen, sondern um das Verstehen dieser Fälle, womit auch eine wichtige Voraussetzung geschaffen ist, um Theorien zu entwickeln oder zu modifizieren. Grundsätzlich können Fallstudien dabei ein (stärker) deskriptives oder kausales Erkenntnisinteresse haben. In der ersten Variante wird*

*nach den Charakteristika sozialer Phänomene gefragt, in der zweiten Variante nach den Ursachen ihres Entstehens oder der Veränderung dieser Phänomene (Kaiser 2014, S. 4).*

Die Studie bezieht sich auf einen einzigen Stadtteil und zehn Akteur\*innen, die den Bildungsraum dieses Stadtteils gestalten. Dies tun sie entweder als Leiter\*innen sozialer Einrichtungen oder als politisch Engagierte. Es geht darum, zu verstehen, wie diese Akteur\*innen diesen Stadtteil räumlich entwerfen, welche Orte und Personen dabei relevant werden und welche Themen sie mit dem Stadtteil verknüpfen. Ziel der Rekonstruktion dieser Repräsentation des Raumes ist ein tieferes Verständnis davon, wie Akteur\*innen in ihren politischen, beruflichen, ehrenamtlichen oder biografischen Belangen mit dem Stadtteil verknüpft sind, also auf welchem impliziten Wissen ihre Gestaltung des Stadtteils gründet. Das Erkenntnisinteresse ist ein rekonstruktives, es geht darum, den Orientierungsrahmen der Akteur\*innen zu beschreiben und ihr implizites Quartierswissen offenzulegen.

## **4.2 ERHEBUNG EINES WALKING INTERVIEW**

Zur Generierung des Datenmaterials wurden zwei unterschiedliche Interviewformate herangezogen. Zum einen wurden vier halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews im Rahmen einer von mir mitbetreuen Masterarbeit durchgeführt. Zum anderen wurden sechs offene walking interviews von mir erhoben. Es entstanden sowohl Audioaufnahmen als auch GPS-Tracks dieser Interviews. Im Folgenden wird erläutert, wie das leitfadengestützte Expert\*inneninterview (4.2.1) zum offenen walking interview (4.2.2) ausgebaut wird, wie der Feldzugang gelegt und die Erhebung vorbereitet wird (4.2.3) und wie die Interviews durchgeführt werden (4.2.4). Abschließend werden die Besonderheiten des walking interviews während der Erhebung zusammengefasst (4.2.5).

Das Experteninterview (Mieg und Brunner 2004; Gläser und Laudel 2010; Meuser und Nagel 2011) ist eine häufig genutzte Interviewform und findet Anwendung z. B. in der Organisations- und Industriesoziologie (Trinczek 2002),



in der Elitenforschung (zur Unterscheidung zwischen Elite und Experte s. Littig 2008), in der Erwachsenenforschung (Dörner 2012) oder in der politikwissenschaftlichen Policy- und Implementationsforschung (Gonon 2000). Über die Konstruktion der Interviewpartner\*innen als Expert\*innen wird die Besonderheit dieser Interviewform definiert. Das Expert\*inneninterview dient der Beschaffung exklusiver Sachinformationen (s. Abb. 1), welche auf einem anderen Wege nicht zu beschaffen sind.

Im Abgrenzung zu den Erhebungsformen ethnografisches und narratives Interview nach Kaiser (2014, S. 3) ist das Expert\*inneninterview insbesondere für Fallstudien geeignet. Das Interview ist stärker strukturiert, da das Erkenntnisinteresse auf Informationen gerichtet sei. Es gibt eine Wissensasymmetrie zugunsten der Befragten, welche einer Asymmetrie der Gesprächsführung zugunsten der Interviewerin gegenüberstehe.

Die bisher unzureichende methodische Auseinandersetzung mit dem Experteninterview hat eine unklare Definition des Expertenstatus zur Folge (Meuser und Nagel 2011, S. 57). Ausgehend von der Unterscheidung zwischen allgemein verfügbarem und Sonderwissen (Schütz 1972) unterscheidet Sprondel zwischen „Experten“ und „Laie“, wobei der Experte ein „Sonderwissen“ hat (Sprondel 1979, S. 141, 148). Schon in den 1980er Jahren wird diskutiert, welche Bedeutung dabei jeweils Gegenexpertisen haben können (Badura 1980). Bogner und Menz weisen darauf hin, dass Expert\*innen aufgrund ihrer herausgehobenen Position auch ein „Deutungswissen“ haben (Bogner und Menz 2001, im Titel). In einer Auseinandersetzung im politischen Feld der Biomedizin fragt Bogner auch nach der möglichen „Politisierung von Expertise“ (Bogner 2007, im Titel).

	<b>ethnografisches Interview</b>	<b>narratives Interview</b>	<b>Expert*innen- interview</b>
<i>Einsatzgebiet</i>	teilnehmende Beobachtung	historische Fallstudie	Fallstudie
<i>Grad der Strukturierung</i>	offen/ halbstrukturiert	offen	halb- strukturiert/ strukturiert
<i>Erkenntnisinteresse</i>	Einstellungen	Biografien	Informationen
<i>Rolle der Interviewerin</i>	Gesprächspartnerin	aktive Zuhörerin	Interviewerin
<i>Interviewsituation</i>	symmetrisch	asymmetrisch (zugunsten der Befragten)	asymmetrisch (zugunsten der Interviewerin)

Abbildung 1: Qualitative Interviewformate im Vergleich, nach Kaiser (2014, S: 3)

Die oben genannte Asymmetrie des Wissens zwischen Experten/Expertin führt zu einer Konstruktion eines unfehlbaren, objektivierbaren und positivistischen Expert\*innenwissens jenseits biografischer Eigendeutungen und jenseits eines relativen Wahrheitsverständnisses. Diese Absolutsetzung des Expert\*innenwissens führt zu einer unglücklichen Verknüpfung von Expertendefinition, Erhebungs- und Auswertungsmethode. Um das ‚wahre‘ kategorisierbare Expert\*innenwissen zu erheben, werden häufig leitfadengestützte Interviews empfohlen, die Stück für Stück das Expert\*innenwissen systematisch abrufen.

Passend dazu dient die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode (z. B. bei Gläser und Laudel 2010).<sup>21</sup> In der rekonstruktiven Sozialforschung, welche das implizite

---

<sup>21</sup> Aus der Analyse großer Mengen schriftlicher Medien (wie Zeitschriften, Dokumenten oder Briefen) kommend (Merten 1995, S. 35-38) zielt das Untersuchungsinteresse dieser Analyseform auf quantifizierbare Ergebnisse. So sind Häufigkeiten, Valenzen oder Intensitäten relevante Faktoren der quantitativen Inhaltsanalyse. Das bekannteste Verfahren zur qualitativen

Wissen der Befragten rekonstruieren möchte, kann zwischen subjektiven Einstellungen und objektiven Informationen nicht getrennt werden. Dieser Forschungsrichtung folgend wird zwar ein Bild von Expertinnen im Stadtteil, jedoch nicht von einem spezifischen Expert\*inneninterview wiedergegeben. Es interessieren die Einstellungen der Expertin, aber auch ihre Biografie, die diese mit dem Stadtteil verknüpft, ebenso wie das Wissen, welches sie über diesen Stadtteil besitzt. Daher werden offene, narrative Expert\*inneninterviews durchgeführt.

Weshalb werden die Akteur\*innen überhaupt als Expert\*innen bezeichnet? Davon ausgehend, dass diese Akteur\*innen aufgrund ihrer langjährigen beruflichen oder politischen Erfahrung im Stadtteil besonders viel über diesen Stadtteil wissen. Dies gilt zwar auch für langjährige Einwohner\*innen, diese haben aber keine exklusiven Zugänge zu dem besonderen Wissen der Expert\*innen, sei es über die Vergabe von Projektmitteln oder über die verschiedenen politischen Interessen von Parteien, Dachorganisationen oder Vereinen. Die Akteur\*innen haben Herrschaftswissen über den Stadtteil und haben qua ihrer öffentlichen Rolle als Leiter\*innen von Einrichtungen oder Kommunalpolitiker\*innen auch die Deutungshoheit über Vorgänge im Stadtteil. Dieses Expert\*innenwissen ist, was interessiert.

Auf der anderen Seite steht die rekonstruktive Organisationsforschung, die mittels dokumentarischer Rekonstruktion danach sucht, wie Organisationen konstruiert werden.

---

Inhaltsanalyse stammt von Mayring (Mayring und Fenzl 2014; Mayring 2015). Das wichtigste Qualitätskriterium ist neben der Validität die Realibilität. In der ‚Königsdisziplin‘ der Absicherung, der kommunikativen Validierung (Flick 1990, S. 253-255) zeigt sich erneut die positivistische Konstruktion des Expert\*innenwissens. Erst, wenn diese selbst die Interpretation als schlüssig und stimmig bewerten, gewinnt diese ihre Gültigkeit. Kritik an der qualitativen Inhaltsanalyse stützt sich entweder auf mangelnde Induktivität bzw. ihren beschreibenden Charakter, auf ihren reduktionistischen Zugriff auf den Text oder auf ihre Blindheit für Einzel- oder Ausnahmefälle.

Diese Argumentation wendet sich auch gegen eine beliebige Verwendung des Expert\*innenbegriffs. Expert\*in ist demnach nur eine Person, die in Eigen- und Fremdwahrnehmung als solche\*r wahrgenommen wird und die neben dem Herrschaftswissen und der Deutungshoheit mit besonderen Gestaltungsbefugnissen ausgestattet ist. Zwar gestaltet jede\*r Mensch in seinem Alltag den Stadtteil durch räumliche Praxis und Repräsentation des Raumes, jede\*r erlebt den Stadtteil auch auf eine ganz individuelle Art und Weise.<sup>22</sup> Würden aber alle gleichermaßen als Expert\*innen bezeichnen, würde man damit gleichfalls das Machtgefälle verkennen, welches in der Stadtteilgesellschaft existiert. In dieser Arbeit interessiert der Blick auf den Stadtteil ‚von oben‘, daher werden Akteur\*innen als Expert\*innen adressiert<sup>23</sup>.

#### **4.2.1 Das Expert\*inneninterview – leitfadengestützt oder offen?**

Vier Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit rekonstruiert werden, wurden mit einem „offenen, erzählgenerierenden Leitfaden“ (Hoffmann 2015, S. 32) erhoben. Ziel war es, „eine zentrale, auf das Forschungsthema bezogene Hauptfrage [zu stellen ..., S. W.], die sie dann beliebig in Ausführung und Form beantworten konnten“ (ebd.). Nach einer Begrüßung erfolgte zunächst eine Frage über die Einrichtung sowie Stellung und Aufgaben der Interviewpartner\*innen in der jeweiligen Einrichtung<sup>24</sup>, z. B.

---

<sup>22</sup> Hier sei noch einmal erinnert an die historische Studie zum Lebensraum eines Großstadtkindes von Muchow und Muchow (1935) oder an eine neuere Studie zum außerschulischen Alltag von Kindern als "Experten ihres Alltags?" von Roppelt (2003) sowie an die ebenfalls in dieser Nachwuchsforschungsguppe entstandene Dissertation von Daniel Ganzert über informelle Lernprozesse Jugendlicher (Ganzert 2020).

<sup>23</sup> Wie sich Expert\*innen selbst als solche generieren, zeigt eine Studie aus einem anderen Feld, der filmischen Darstellung von Expert\*innen der Reproduktionsmedizin (Honer 1994).

<sup>24</sup> Obwohl der Leitfaden beabsichtigt, dass diese Fragen zu Beginn gestellt werden, ist dies nicht immer der Fall. Im Interview mit der Mitarbeiterin in der Fachgruppe Integration erfolgt diese Nachfrage beispielsweise erst ab Zeile 170. Hier wird die „Leitfadenbürokratie“ (4.2.2) gelockert.

Gw: „ja dann schieß mal los (.) erzähl gern etwas über die Einrichtung“.

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau Graber, Zeile 2

Entsprechend dem Kernanliegen, wurden die Akteur\*innen darum gebeten, „sich zu den Bildungschancen und zur Bildungsbeteiligung im Stadtteil zu äußern“ (Hoffmann 2015, S. 36). Weiter:

Hier wurde das Interview bewusst offen gestaltet, um den Experten die Möglichkeit zu geben, ausführlich über alle ihnen wichtig erscheinenden Aspekte zu sprechen und sie nicht in ihrer Antwort zu strukturieren (ebd.).

Die Erzählstimuli enthalten die explizite Aufforderung, sich „offen“ zu äußern, z. B.<sup>25</sup>:

Zw: ich würd Sie eigentlich (..) ich möchte das ganz offen gestalten ganz gern das Interview und ich würd Sie einfach bitten zu erzählen was Sie mir gern über Bildung im Stadtteil erzählen möchten (..)

Ww: ja (.) also unter nen also bezogen auf die Kinder die Eltern oder insgesamt

Zw: alles was Sie möchten<sup>26</sup>

walking interview N°6, Kindergarten, Frau Weimar, Zeilen 2-6

oder

Zw: Ja dann können Sie einfach loslegen wenn Sie möchten

---

<sup>25</sup> andere Stimuli sind „ähm ich würde das ganz gern recht offen gestalten das Interview und Sie einfach bitten was äh hier zur Einrichtung über Ihre Position hier über die Einrichtung die Aufgaben die Schwerpunkte (Iw: hm) hier im Stadtteil und vielleicht auch über den Stadtteil an sich ein bisschen was zu erzählen (.)“ (N°8, Imholz, Zeilen 3-7)

<sup>26</sup> Auch wenn die Interviewpartnerin auf diesen Stimulus mit „der Stadtteil insgesamt ja mein Gott“ (N°6, Weimar, Zeile 7) Zeichen der Überforderung zeigt, hat der Erzählimpuls insofern funktioniert, als dass daraufhin drei Seiten ununterbrochene Rede derselben folgen.

Aaw: ja ich glaub so ne Frage würde mir irgendwie mal helfen den Einstieg (Zw: ja) zu finden

Zw: ja klar also ich meine da wir das ja jetzt nicht so auf den Stadtteil (.) können wir ja einfach mal darauf eingehen ähm wie ist denn die Bildungschance und Bildungsbeteiligung

walking interview N°9, Fachgruppe Integration, Frau Aarnheim, Zeilen 1-6

Der Fragebogen wurde offen und flexibel gehalten, um den Interviewpartnern die Möglichkeit zu geben, die Fragen individuell und flexibel, insbesondere auch hinsichtlich der Länge und Ausrichtung zu beantworten. Der Leitfaden diente demnach eher als Gedankenstütze für die Interviewerin (Hoffmann 2015, S. 23). Erst, wenn die Interviewpartner\*innen mit ihrer Aussage fertig waren, wurden Nachfragen gestellt. So wurden Probleme des leitfadengestützten Expert\*inneninterviews nach Friebertshäuser, nämlich

*“sprachliche Wendungen, die zu kurzer Darstellung auffordern, Zurückstellen von Äußerungen der Befragten, Nichtbeachten von Aussagen, Aufdrängen der Struktur des Leitfadens<sup>27</sup>, Suggestivfragen, vorschnell interpretierende Formulierungen und die Tendenz zu abstrahierenden und kategorisierendem Sprachgebrauch” (Friebertshäuser 2010, S. 377)*

minimiert.

Wie wirksam formulierte Deutungen seitens der Interviewer\*in sein können, illustriert folgendes Beispiel:

Aaw: der ähm Wert von Bildung (.) ist ich sag mal theoretisch schon wird er schon formuliert von den Familien [...] (.) aber (.) einfach die Umsetzung in die Praxis gelingt bei weitem nicht immer (.) oder eher selten @.@

Zw: aber dann eher aufgrund der **Umstände** (.)

Aaw: ja das sind eben mehrere **Umstände** eben die Bildungsferne der Eltern (.) birgt ja ohnehin für die Kinder die Gefahr eben auch nicht so (.) (Zw: ja) in Sachen Bildung gut unterwegs zu sein (.)

---

<sup>27</sup> zur „Leitfadenbürokratie“ s. auch (Hopf 1978)

Hier bestätigt Aaw die Deutung der Interviewerin bezüglich der „Umstände“ und elaboriert diese dann als eigenen Gedanken.

An einem weiteren Beispiel wird deutlich, welchen Einfluss Suggestivfragen im Interview haben können.

Die Interviewerin fragt:

Zw: **haben Sie denn den Eindruck dass** das sag ich jetzt mal von den Institutionen oder von Schule zum Beispiel dass da auch ne Bildungsbenachteiligung besteht im Sinne davon dass die eben schnell vielleicht auch (Aaw: mhm) in so ne bestimmte Schublade gesteckt werden oder dass schnell gesagt wird (Aaw: mhm) „nee das wollen wir hier nicht“

walking interview N°9, *Fachgruppe Integration*, Frau Aarnheim, Zeilen 62-66

Nachdem die Interviewte die angebotene Suggestion mit dem Verweis, dies sei „sehr unterschiedlich“ (Zeile 67), relativiert fragt die Interviewerin noch einmal beharrlich nach:

Zw: aber Sie haben schon auch den Eindruck dass es Kinder mit Migrationshintergrund **generell** im Bezug auf Bildung benachteiligt sind

walking interview N°9, *Fachgruppe Integration*, Frau Aarnheim, Zeilen 86-87

Darauf antwortet die Interviewte:

Aaw: also ähm ( ) ja ( ) ja **generell** klingt jetzt so ähm so @(. )@ ja @**generell** eben so@ ähm also wir haben (Zw: oder oftmals) ja oftmals ja ähm also **generell** da zöger ich etwas (Zw: mhm) weil es natürlich auch Kinder gibt äh die ihren Weg gehen (.) auch ohne Unterstützung der Eltern die das einfach alleine hinkriegen oder einfach nen Mentor irgendwie an der Schule finden oder in der Familie oder in nem Jugendhaus oder sonst wo ähm der einfach die Kinder begleitet (Zw: ja) von daher **generell** ähm glaub ich ist fraglich aber ähm schon sehr häufig (.) ja (.)

walking interview N°9, *Fachgruppe Integration*, Frau Aarnheim, Zeilen 88-100

Am Beginn ihrer Antwort häufen sich „ähm“, Pausen und Lachen. Die Äußerung „klingt jetzt so“ sowie die dreifache Wiederholung des Ausdrucks „generell“ weisen die Unterstellung der allgemeinen Benachteiligung der „Kinder mit Migrationshintergrund“ ab. Mit der Beschreibung des eigenen Zögerns beginnt die Elaboration (mehr zu diesem Begriff 4.4.1/4.4.2) in Form einer Relativierung grundsätzlicher Bildungsbenachteiligung. Mit dem Hinweis auf den „unsicheren Aufenthaltsstatus“ sowie die „aktuelle[...] Gesetzeslage“ setzt sie die Perspektive auf weitere Faktoren für Bildungsbeteiligung.

Ebenso wie das Beispiel der „Umstände“ zeigt sich im folgenden Textausschnitt exemplarisch, wie durch eine Unterbrechung des Redeflusses der Interviewten eigene Interpretationen vorgenommen und so der Interviewten als Deutung angeboten werden.

Ww: es gibt hier zum Beispiel in Neuntal kein Mittelfeld mehr (.) kaum ich hab es ist so

Zw: Schere geht auseinander

Ww: komplett das ist aber in ganz ganz vielen Bereichen so

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 171-173

Nach der Feststellung der Interviewten, es gäbe im Stadtteil kein „Mittelfeld“ mehr, deutet die Interviewerin dies mit der Metapher „Schere [zwischen Arm und Reich, S. W.] geht auseinander“. Die Interviewte bestätigt diese Deutung durch das Wort „komplett“ und verallgemeinert die These sofort im Anschluss.

#### **4.2.2 Vom leitfadengestützten zum offenen walking interview mit Expert\*innen**

Die narrative Erhebungsmethode wird angewandt, weil diese am stärksten die Paradigmen der qualitativen Forschung – „Verstehen (der Eigensicht der Untersuchungspartner)“ und „offene Form der Datenerhebung“ (Lettau und Breuer, o. J., S. 7) gewährleistet. Durch die Aufforderung zum Zeigen werden



Erzählungen und Beschreibungen generiert, Textformen, die sich zur Rekonstruktion des impliziten Wissens der Akteur\*innen eignen. Das narrative Interview ist eine sehr offene Form der Datenerhebung, die durch die Arbeiten von Schütze inspiriert ist (1976; 1983; 1987). Ausgehend von der Erforschung der Strukturen von Lebensläufen wird es u. a. für Feldstudien verwendet.

In einem frühen Anwendungsfall dieser Erhebungsmethode aus den 1970er Jahren zeigt Schütze, dass diese gut für die Analyse politischer Machtstrukturen auf kommunaler Ebene geeignet ist. Ausgehend von der damaligen Gemeindezusammenlegung arbeitet er z. B. diesbezügliche „ortsgesellschaftliche Identitätskrisen“ heraus:

*„Hinzugefügt werden kann die plausible Überlegung, daß (sic!) ausgerechnet die Reformmaßnahmen der Staatsadministration zur Abarbeitung gesamtgesellschaftlicher Widersprüche gerade auf der Ebene der betroffenen untergeordneten Einheiten Krisenphänomene hervorrufen, Krisenphänomene, welche die gesamtgesellschaftlichen Widersprüche indirekt widerspiegeln und in der subjektiven Erfahrung der Betroffenen noch verstärken“ (Schütze 1976, S. 213).*

Der „Raffungscharakter“ (Schütze 1983, S. 286) der Erzählung sorgt dafür, dass ähnlich der Erzählung des Lebenslaufs im autobiografischen Interview „große Zusammenhänge [...] herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen“ werden (ebd.). Ergebnis des autobiografischen Interviews ist ein

*„Erzähltext, der den sozialen Prozeß (sic!) der Entwicklung und Wandlung einer biographischen (sic!) Identität kontinuierlich, d. h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (ebd.).*

Für diese biografische Form der Erzählung hat Schütze drei Erzählzwänge herausgearbeitet. Der Gestaltschließungszwang zwingt die Erzählperson zur

Generierung abgeschlossener Erzählungen. Der Kondensierungszwang führt bei der Person eine Erzählung herbei, bei der nur die Aspekte benannt werden, die für die Darstellung des Erlebten relevant sind. Der Detailierungszwang bringt die Erzählperson schließlich zu einer Erzählung, die über ausreichend Details verfügt, so dass die interviewende Person diese nachvollziehen kann.

Der Erzähltext selbst zeichnet sich durch so genannte „narrative Rahmenschaltelemente“ aus (ebd., S. 286). Dies sind

*„formale Binnenindikatoren wie Verknüpfungselemente zwischen einzelnen Ereignisdarstellungen (,dann‘, ,um‘, ,zu‘, ,weil‘, ,dagegen‘, usw.), wie Markierer des Zeitflusses (,noch‘, ,schon‘, ,bereits‘, ,schon damals‘, ,plötzlich‘, usw.) und wie Markierer mangelnder Plausibilisierung und notwendiger Zusatzdetaillierung (Verzögerungspausen, plötzliches Absinken des Narrativitätsgrads, Selbstkorrektur mit anschließendem Einbettungsrahmen zur Hintergrunddarstellung)“ (ebd.).*

In 4.1.5 wird gezeigt, welche Besonderheiten der Erzählung auftreten, wenn die Erzähler\*in unterwegs ist und durch Geschehnisse im Raum gelenkt wird. Das Wechselspiel von Bewegung im Raum und Erzählung als Aktion der Befragten einerseits sowie die Anregungen, die der Raum entfaltet – der propositionale Gehalt des Materiellen – machen den besonderen Reiz der Erhebungsmethode walking interview aus. Eine ebensolche Mischung ist der Go-Along, der von Kusenbach in ihrem Beitrag „Mitgehen als Methode“ beschrieben wird (Kusenbach 2008). Dabei begleitet sie die von ihr untersuchten Akteur\*innen bei ihren alltäglichen Gängen, ähnlich wie es Ganzert mit Jugendlichen gemacht hat.

Am statischen Interview bemerkt sie zwei Nachteile bezüglich der möglichen Rekonstruktion der „Alltags- und Umwelterfahrung anderer Menschen“:

*Die erste Schwäche liegt in den Grenzen der Erzählbarkeit und die zweite in den Grenzen der Interviewsituation selbst. Es ist praktisch unmöglich, alle Aspekte der Alltagserfahrung durch Interviewen auszuleuchten [...]. Wie sehr sie uns auch helfen*

wollen, unsere Informanten übersehen notwendigerweise vieles dessen, was in ihren Erfahrungen ‚wichtigeren‘ Dingen untergeordnet ist, Soziologen aber besonders interessiert. Ethnographische Interviews eignen sich daher nicht für Themen, die der gedanklichen und sprachlichen Reflexion enthoben sind, wie zum Beispiel die vorbewussten Wissensbestände und Praktiken des Leibes oder die zutiefst trivialen Einzelheiten der täglichen Umwelterfahrung. Und zweitens sind Interviews meistens relativ formale Begegnungen, in denen wir uns in erster Linie auf die Unterhaltung konzentrieren. Alle anderen Aktivitäten werden normalerweise als störend empfunden und in den Hintergrund gedrängt [...].<sup>28</sup> [...] Kurz gesagt kapseln die strukturellen Grenzen der meisten Interviewsituationen unsere Informanten von ihren Routineerfahrungen und Tätigkeiten in der ‚natürlichen‘ Umwelt ab. Dies ist besonders dann ein Nachteil, wenn das Hauptinteresse der Untersuchung diesen in den Hintergrund gedrängten Themen und Aspekten gilt“ (ebd., S. 351-352).

Der von ihr praktizierte Go-Along hat fünf Vorteile, von denen einige auf walking interviews zu übertragen sind.

Go -Alongs können demnach

„die komplizierte Filterung unserer Wahrnehmung enthüllen [... und, S. W.] zeigen, wie persönliche Relevanzen unsere Erfahrungen der materiellen und sozialen Umwelten strukturieren [...]

einen privilegierten Zugang zu Biographien [sic!, herstellen, da sie, S. W.] die vielen Verbindungen zwischen Orten und Lebensverläufen sichtbar [machen und, S. W.] zeigen, wie Menschen ihrer Umwelterfahrung Tiefe und Bedeutung verleihen [...]

ordnende Einblicke in das Wirrwarr der alltäglichen Bewegungen im Raum (spatial practices), indem sie die Weisen und Grade der umweltlichen Einbindungen (engagement with the environment) unserer Informanten aufzeigen [...]

---

<sup>28</sup> Kusenbach betont in der Auslassung den oppositionellen Charakter des Interviews. Es gibt lediglich ein Interview, in dem dieser bestätigt werden kann, da die Interviewte häufig fragt, was die Interviewerin denn noch sehen wolle. Das ist das Interview mit der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin. In allen anderen Interviews, insbesondere in den walking interviews ist diese Form der Opposition nicht deutlich zu spüren.

*die interne Architektur sozialer Schauplätze verdeutlichen, wie zum Beispiel die von Nachbarschaften [... und, S. W.] das komplizierte Geflecht sozialer Verbindungen [...] – die Beziehungen, Gruppierungen und Hierarchien von Personen – [... sichtbar machen und, S. W.] zeigen, wie unsere Informanten sich selbst in ihrer lokalen sozialen Landschaft verorten [...]*

*einen privilegierten Zugang zur sozialen Sphäre des kommunalen Lebens (parochial realm)“ gewährleisten (ebd., S. 344-345, Nummerierung eingefügt).*

Beim Vergleich der statischen Interviews mit den walking interviews kann die starke Einbindung in und die Bezugnahme auf die Umwelt in jedem Fall bestätigt werden. Obwohl alle Akteur\*innen gebeten werden, sich zum Stadtteil zu äußern, ist doch der konkrete Raumbezug in den walking interviews wesentlich höher. So benennt keine der statisch interviewten Akteur\*innen den Einfluss der *Neuntaler Straße* auf das Leben im Stadtteil, in den walking interviews taucht diese jedoch immer explizit auf. Besonders deutlich wird dies im Interview mit der Leiterin des Mädchentreffs, die fast eine Dreiviertelstunde über den Stadtteil spricht und dabei Orte jeweils nur kurz benennt. Beim Aufbruch zum Stadtrundgang benennt sie sofort die *Neuntaler Straße* als eine Trennung zwischen zwei „Hemisphäre[n]“ (N°7, Graber, Zeile 500).

Einige Quellen aus dem US-amerikanischen Raum, die sich mit der Erhebungsmethode Stadtrundgang befassen (Clark und Emmel 2010; Evans und Jones 2011; Jones et al. 2008) benennen weitere Vorteile dieser walking interviews wie

1. eine größere Kontrolle der Interviewpartner\*innen über das Geschehen,
2. dass die Interviewpartner\*innen den Raum eher zeigen statt beschreiben,
3. der räumliche Kontext, der die Interviewpartner\*innen stärker dazu befähigt, ihre Gedanken zu formulieren,
4. die räumlichen Details, die das Verständnis der Forschenden verstärken können,
5. das Gehen, dass eine weitere Erzählung oder Diskussion eher anregen kann als das im-Büro-Sitzen,

6. Überraschungen während des walking interviews, welche unerwartete Aspekte oder Konflikte eher aufzeigen als dies im kontrollierten Raum des Büros möglich wäre, sowie
7. die Nähe der Methode am alltäglichen Handeln der Menschen (Clark und Emmel 2010, S. 2).

Diese Form der Erhebung legt demnach das räumliche Verhältnis der Akteur\*innen zum Quartier in aller Deutlichkeit offen. Durch das Gehen einer selbst gewählten Route befinden sich diese so nah wie es nur geht am Stadtviertel. So können die räumlichen Dimensionen der Lefebvreschen Triade herausgearbeitet werden. Die Hervorlockung der doppelten Narration von Text und Track erzeugt Datenmaterial, welches in besonderem Maße der Rekonstruktion der auf das Quartier bezogenen impliziten Wissensbestände der Akteur\*innen dient. Hierbei wird größtmögliche Offenheit gewährt, damit die Erforschten ihr eigenes Relevanzsystem darlegen können.

Die lokalen Akteur\*innen bewegen sich also selbstständig durch das untersuchte Stadtviertel. Sie werden gebeten, die Interviewerin durch das Stadtviertel, in dem sie arbeiten, zu führen und ihr alles zu zeigen, was mit Bildung zu tun hat. Das Fortbewegungsmittel suchen die Interviewten selbst aus. Gewählt wurden das Auto oder der Spaziergang zu Fuß. Möglich wäre auch das Fahrrad oder der ÖPNV. Auch der Startpunkt wird von den Interviewten selbst bestimmt. Während des Rundgangs wird der zurückgelegte Weg mit einem GPS-Tracker aufgezeichnet.<sup>29</sup> Die Personen führen die Interviewerin durch das Stadtviertel, machen Pausen und zeigen ihr die Orte, die sie als Bildungsorte verstehen, die sie als wichtig für die Wahrnehmung des Stadtviertels empfinden und die im Rahmen eines Stadtrundgangs oder einer Rundfahrt zu erreichen sind. Interessanterweise gehen die Expert\*innen häufig davon aus, dass der von ihnen gewählte Weg und das was sie sagen, die einzig richtige Perspektive ist. Es ist daher schwierig, ihnen zu vermitteln, weshalb weitere Menschen als sie interviewt werden. Als das Problem Schütze bereits in den 1970er Jahren (1976)

---

<sup>29</sup>Dazu wurde der GPS-Tracker des Open Street Maps-Projekts (FOSSGIS e.V. 2014) genutzt.

beschreibt, zeigt sich, wie stark die Konstruktion eines Expert\*innentums mit der Vorstellung objektivierbaren Wissens verknüpft ist.

### **4.2.3 Feldzugang und Vorbereitungen**

Der Feldzugang erfolgte durch einen Erstkontakt in den Stadtteil. Dann gab es zwei weitere Wege der Expert\*innengewinnung. Die Frage nach weiteren möglichen Interviewpartner\*innen am Ende des Interviews (Schneeballverfahren) ebnet einen Weg zu weiteren Akteur\*innen des pädagogischen Feldes. Für das politische Feld wurden Ortsverbände der Parteien angeschrieben, die zu Beginn der Erhebung im Stadtparlament waren. Daraufhin haben sich mögliche Interviewpartner\*innen bei mir gemeldet. Dabei ist festzustellen, dass die Parteien des linken Spektrums wesentlich aufgeschlossener waren als die liberal-konservativen Parteien.

Während der telefonischen Absprache des Interviewtermins nach E-Mailkontakt<sup>30</sup> haben die Untersuchten häufig erste Aussagen über den Stadtteil getroffen. Hier offenbarte sich bereits einer der Grundkonflikte in der Erforschung stigmatisierter Stadtteile. Ohne, dass die Interviewerin selbst die Begriffe benachteiligt, stigmatisiert, segregiert o. ä. benutzt hätte, wurde der Stadtteil als ein problematischer kategorisiert. Häufig erfolgen Relativierungen. Diese ambivalente Darstellung sowie die Schwierigkeiten im Umgang mit dem schlechten Ruf, der einerseits nicht reproduziert, andererseits aber eine materielle Grundlage hat, die benannt werden soll, finden sich in den Interviews wieder und dokumentieren eine zentrale Erfahrung der interviewten Akteur\*innen.

Während der Telefonate wurde die Unwissenheit der Forscher\*in weiterhin aufrechterhalten. Wenn gefragt wurde, was die Interviewerin den schon wüsste, wurde kurz geantwortet, dass sie schon mit anderen Akteur\*innen einen

---

<sup>30</sup> Die Akteur\*innen wurden zuerst mit einem Emailanschreiben erreicht (s. Anhang). Wenn der Kontakt durch eine andere Person hergestellt wurde, wurde auf diese verwiesen. In den meisten Fällen ist es zu einer baldigen Kontaktaufnahme durch die Akteur\*innen gekommen.

Stadtrundgang durchgeführt habe und darauf verwiesen, dass sie unterschiedliche Perspektiven interessieren. Gerade bei den parteipolitischen Akteur\*innenn hat dies die Motivation zu einem Stadtrundgang erhöht. Um die Akteur\*innen nicht nur zu einer freien sprachlichen Erzählung, sondern auch zu einer freien Form des räumlichen Zeigens zu ermuntern, wurde ihnen freie Wahl bezüglich Ausgangsort, Dauer oder Fortbewegungsart gelassen und sie wurden mit Formulierungen vor dem Interview wie ‚Sie wissen am besten, wo wir beginnen können‘, ‚Entscheiden, Sie ob wir fahren oder laufen, ich finde beides gut‘ oder ‚Was denken Sie, was wäre ein guter Ausgangsort?‘, dazu ermutigt, ihre eigene Perspektive und Expertise stark zu machen.

Zuletzt wurden die Akteur\*innen nochmals darauf hingewiesen, dass das Interview aufgezeichnet wird. Dies wurde von allen gut angenommen, vermutlich weil viele von ihnen als öffentliche Akteur\*innen gewohnt sind, mit der Presse oder mit der Wissenschaft zu kommunizieren. Interesse hat die geplante Aufzeichnung der GPS-Tracks geweckt. Die Notwendigkeit der Aufzeichnung wurde damit begründet, dass sich die Interviewerin nicht merken könne, was sie ihr sagen und wo sie langgehen werden.

#### **4.2.4 Durchführung der walking interviews**

Angekommen am von den Akteur\*innenn ausgewählten Startpunkt des Interviews wurde dieses Thema erneut aufgegriffen und Ihnen zunächst die Einverständniserklärung der Datenübergabe <sup>31</sup> zweifach ausgehändigt, ein Exemplar für die Interviewpartner\*innen und eins – unterschrieben – für die Interviewerin. Diese hat diese Erklärung bewusst erst zum Interview mitgenommen, da sie befürchtete, bei einer Vorabübersendung per Email könnte diese bürokratische Formalie die offene Kommunikation zwischen den Partner\*innen irritieren. Sie hat den Bogen kurz erklärt und angeboten, dass am

---

<sup>31</sup> mehr zur Einverständniserklärung in 4.3.5

Ende des Interviews oder danach auf diesbezügliche Fragen zurückgekommen werden könne.

Im Anschluss daran wurden die beiden Aufnahmegeräte vorgeführt, das Diktiergerät zur Audioaufnahme und das Smartphone zur Aufnahme des GPS-Tracks. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass zur Sicherheit mit dem Smartphone eine zweite Aufnahme aufgenommen werde und darauf, dass zwischendurch evtl. immer einmal geschaut werde, ob die Aufnahmen noch laufen. Bei einigen Interviews war die damals drei Monate alte Tochter der Interviewerin im Kinderwagen oder in der Trage dabei. Neben einigen organisatorischen Nachteilen überwogen die Vorteile. Das Baby fand es gut, wenn sich die Interviewerin bewegte, und es lockerte die Interviewatmosphäre häufig auf.

Um die Interviewpartner\*innen zu einer möglichst umfassenden Stegreiferzählung zu bewegen, braucht es einen anregenden Erzählimpuls. Da das Forschungsinteresse bereits in den Vorgesprächen geklärt wurde, war den Akteur\*innenn zu Beginn des Interviews meist schon klar, was von ihnen erwartet würde. Die Rundgänge oder -fahrten gingen meist einfach unvermittelt los, wobei sich die Interviewpartner\*innen jeweils vergewisserten, ob man sich richten verstanden habe.

So fragt der Leiter des *Generationentreffs*: „kenn:n Sie diesn Stadtteil“ (N<sup>o</sup>1, Alhues, Zeilen 24-25). Der *Lernförderer* vergewissert sich ebenfalls in eine thematische Richtung:

„Km: So über welchn Teil möchtn Sie denn jetzt zuerst was erfahn sach ich jetzt mal ähm wir hättn jetzt schon diesn Bildungsschwerpunkt“

Yw: Genau

Km: Als erstes und

Yw: Jetzt geht's los ja @.@ also mich intressiert ja alles was halt irgendwie mit Bildung zu tun hat also

Km: Ja



Yw: also ja

Km: Ja das gute ist, das ist ja alles nicht so weit weg

walking interview N°5, *Lernförderer*, Herr *Keupert*, Zeilen 3-11

Wie bereits erwähnt, können die Interviewpartner\*innen ihr Relevanzsystem umso besser entfalten und zeigen, was sie für wichtig halten und was nicht, wenn sie die Erhebungsform möglichst offen gestaltet ist.<sup>32</sup> Das Interviewsetting in ihrem sozialen und kommunikativen Kontext verbessert die Bedingungen nochmals. Die Akteur\*innen werden darum gebeten, die Interviewerin durch das Stadtviertel zu führen und alles zu zeigen, was „irgendetwas mit Bildung zu tun hat“. Die Interviewerin hält sich selbst mit Interventionen zurück.

Wie bereits erwähnt, zeichnen sie die walking interviews durch eine besondere Nähe zum materiellen Raum aus. Der Raum eröffnet dabei viele Gesprächsthemen. Allerdings unterbrechen Umweltereignisse auch hin und wieder das Gespräch. Es kommt zum abgehackten Sprechen, weil man den Weg sucht oder sich orientieren muss: z. B. als Herr *Fischer*, Mitglied der *I-Partei* den *Mädchenclub Schatzkiste* beschreibt:

Fm: wie schaff ich es auch meinen eigenen Weg als Mädchen (.) und als Frau dann auch zu gehen [Yw: mhm] und wo (.) wo gibt es Unterstützung dazu (.) und (.) ja:a wo hab ich auch n Freiraum einfach (.) mal so zu sein wie ich bin und [Yw: ja] nich wie ich sein muss [Yw: ja] (.) und (.) das:s äh (.) intressante ( ) huch (.) die warn doch hier (.) [Yw: °@°] äh (.) die (.) komisch (.) jetz bin ich überhaupt gar nich mehr im Bilde [Yw: mh] weil die warn hier drin [Yw: mhm] dann sind die umgezogen (.) die waren bis vor wenigen Monaten noch hier in diesem (.) [Yw: okay] hier in diesem Ding und jetzt die katholische Gemeinde (.) da muss ich gleich mal fragen [Yw: ja] (..) aber is auch n Ort (.) wo natürlich (.) wenn

---

<sup>32</sup> Die bekannteste und wahrscheinlich offenste Erzählaufforderung stammt aus der Biografieforschung und lautet in etwa ‚Bitte erzählen Sie mir Ihr Leben. Wie sind sie zu dem Menschen geworden, der Sie heute sind.‘

notwendig auch Nachhilfe gegeben wird (.) [Yw: mhm] wo unterstützt wird bezogen auf den Bildungsweg (.) [Yw: mhm] (...)

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 231-242

Herr *Fischer* sucht den Mädchenclub gezielt auf. Zunächst beschreibt er länger die Aufgaben desselben. Mit einem „huch (.) die warn doch hier“ wird die Beschreibung unterbrochen. Der Verwunderung darüber, dass er den Club nicht sofort findet, folgt die Überlegung, jemanden zu fragen, wo der Club sein könnte. Danach setzt er nahtlos mit der Beschreibung des Clubs mit den Worten „aber is auch n Ort (.) wo natürlich (.) wenn notwendig auch Nachhilfe gegeben wird“ fort. Selbst nach dem Finden des Ortes, welches mit den Worten „ah hier is die *Schatzkiste* [Yw: hier (.) ja] ah:h (.) ja hier is die *Schatzkiste*“ bestätigt wird, setzt er mit der weiteren Beschreibung fort: „Sie sehen ja auch hier (.) eben Englischkurse (.) Hausaufgabenhilfe (.) [Yw: mhm] offene Treffs (.) Tanzgruppe [Yw: achja schön] (...)“ (N°4, *Fischer*, Zeilen 263-267).

Eine andere Auffälligkeit sind lange Pausen. Während es bei Interviews im Sitzen eher unangenehm wird, längere Pausen auszuhalten, ist dies beim gemeinsamen Gehen oder Fahren leichter. Sowohl Interviewer\*in als auch Interviewer können bei Gesprächspausen einfach weiterlaufen oder sich ein wenig die Umgebung anschauen. Das macht es viel leichter, den Gesprächsverlauf in die Hände der Interviewten zu geben. Lange Pausen können auch zu Gesprächen jenseits des Interviewthemas führen.

Diese sind ein weiteres Merkmal der walking interviews. Pausen zwischen zwei Orten werden dafür genutzt, um sich über das Baby oder die Straßenbahn oder das Wetter zu unterhalten. Das lockert den Gesprächsfluss auf und kann zu mehr Offenheit führen. Mit einer Nachfrage z. B. „Gehen Sie öfter hier entlang?“ kann die Interviewer\*in wieder ins Thema zurückführen. Mitunter kann die Interviewerin/der Interviewer so auch etwas persönlichere Fragen platzieren.

Durch das Aufsuchen verschiedener Orte kommt es während des Interviews häufig zu Begegnungen mit Menschen, denen nicht klar ist, dass gerade ein Audioaufzeichnungsgerät läuft. Dies kann zu Schwierigkeiten führen wie im

Mädchenclub Schatzkiste, als die Interviewerin dies zu spät mitteilt<sup>33</sup>. Es ist also ratsam, andere Menschen rechtzeitig darüber zu informieren, dass man aufnimmt (s. auch Friedrichs 2014 zur Forschungsethik; Thierbach und Petschick 2014 zu offener und verdeckter Beobachtung). Zugleich liegt hierin die Gefahr, die Selbstläufigkeit der narrativen Erhebung zu gefährden. Um eine Abwägung zwischen dem Anspruch ungestörten Forschens und dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung anwesender Akteur\*innen zu gewährleisten, wird auf §4a (Bundesdatenschutzgesetz, BDSG) zur Einwilligung zur Datenaufnahme zurückgegriffen. Darin heißt es:

*(1) [...] Die Einwilligung bedarf der Schriftform, soweit nicht wegen besonderer Umstände eine andere Form angemessen ist. Soll die Einwilligung zusammen mit anderen Erklärungen schriftlich erteilt werden, ist sie besonders hervorzuheben (BDSG, §4a, Abs. 1).*

Für die wissenschaftliche Forschung werden jedoch folgende Zugeständnisse gemacht:

*(2) Im Bereich der wissenschaftlichen Forschung liegt ein besonderer Umstand [..., S: W.] auch dann vor, wenn durch die Schriftform der bestimmte Forschungszweck erheblich beeinträchtigt würde. In diesem Fall sind der Hinweis nach Absatz 1 Satz 2 und die Gründe, aus denen sich die erhebliche Beeinträchtigung des bestimmten Forschungszwecks ergibt, schriftlich festzuhalten (BDSG, §4a, Abs. 2).*

Bezugnehmend auf die Forderung der schriftlichen Fixierung der Gründe sei hier angemerkt, dass es nicht möglich war, von sämtlichen zufällig und unfreiwillig aufgenommenen Personen eine schriftliche Einwilligung zur Datenübergabe unterzeichnen zu lassen. Dann wäre man bei manchen Interviews nur noch damit beschäftigt gewesen, diese einzuholen. Es hätte die Selbstläufigkeit der Erzählung auch empfindlich gestört, wenn jede anwesende Person sofort auf diese Aufnahme hingewiesen worden wäre. Bei der

---

<sup>33</sup> Ein anderer Mensch hat – wahrscheinlich unbewusst – mit einem meiner Interviewten ein sehr privates Gespräch über seine Erkrankung begonnen (walking interview N°4, *Aufwind*, Herr Fischer, Zeile 733).

Transkription der erhobenen Audiodaten wurden solche Passagen ausgelassen oder/und besonders gründlich anonymisiert, so dass eine Rückverfolgung der Person weitestgehend ausgeschlossen ist.

Das Ende der Interviewsituation wird auf unterschiedliche Weise eingeleitet. Drei Interviewpartner\*innen steuerten ein bestimmtes Ziel am Ende an: Den *Generationentreff*, ein Café oder eine Moschee. Dort wird das Interview weiter fortgeführt und erhält einen bilanzierenden, abstrahierenden Charakter. Zudem erkundigt sich die Interviewerin nach weiteren möglichen Interviewpartner\*innen. Die anderen Interviews enden an einem zufälligen Ort. Die Gespräche enden hier aber nicht etwa abrupt, weil z. B. ein Gesprächspartner aus der Straßenbahn aussteigt. In diesen Interviews gibt es kürzere Dankes- und Verabschiedungsszenen, die das Interview in seiner gesamten Gestalt abschließen.

#### **4.2.5 Datenaufzeichnung**

Während der walking interviews wurden zwei verschiedene Datenformate aufgezeichnet: der Interviewtext und der Interviewweg. Der Interviewtext wurde mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgezeichnet.<sup>34</sup> Bei der Wahl des Geräts wurde darauf geachtet, dass es mehrere Mikrofone besitzt, die in verschiedene Richtungen zeigen, so dass der räumliche Eindruck des Tons mitaufgenommen werden konnte. Zudem wurden Geräusche und Rascheln maximal unterdrückt. Trotz sorgsamer Aufnahme kam es wegen Verkehrslärm oder Laufgeräuschen der Forscherin immer wieder zu schwer- bis unverständlichen Aufnahmen. Letztlich spiegeln diese Erschwernis des Verstehens die Lebensrealität im Stadtviertel wider, in dem es an einigen Stellen ebenso laut ist, dass man seine\*n Gesprächspartner\*in eben nicht hören kann.

Der GPS-Track wird mit einem GPS-Tracker aufgezeichnet. Dafür gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: ein extra Gerät oder eine App auf dem

---

<sup>34</sup> Im Fall dieser Arbeit wurde eines der Firma Olympus benutzt.

Smartphone. Für dieses Projekt wurde der GPS-Tracker des Open Street Maps-Projekts auf dem Smartphone installiert, da dieser auf Grund seiner open source-Strategie und Datenschutzsensibilität besonders gut für wissenschaftliche Zwecke geeignet und damit sowohl dem Gebot der Nachvollziehbarkeit als auch dem Gebot höchstmöglicher Anonymisierung verpflichtet ist.

Das Trackingprogramm lässt sich jederzeit starten und läuft einfach mit. Während des Trackings kann man weiter telefonieren oder andere Programme öffnen. Trackingbeginn und -ende werden jeweils durch einen einzigen Befehl aufgerufen. Die Abbildung stellt das Logo des Trackingprogramms (links), die Benutzungsoberfläche mit verschiedenen zusätzlichen Eingabefunktionen während des Trackings (Mitte) sowie die Kartenansicht (rechts dar). Um eine möglichst synchrone Aufzeichnung der Daten zu erreichen und später eine jeweils eine eindeutige Zuordnung von Zeitmarke, Aufenthaltsort und Gesagtem zu erhalten, wird die Aufnahme nach Möglichkeit gleichzeitig oder um einen genauen Wert (z. B. zehn Sekunden) versetzt gestartet.

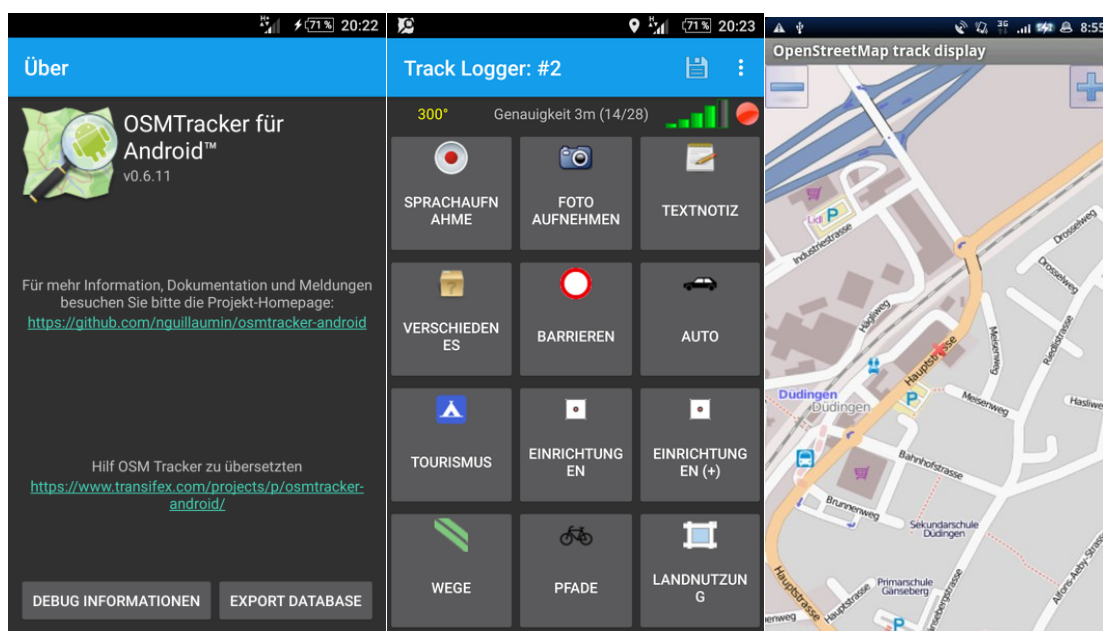


Abbildung 2: OSM Tracker für Andoid, ein open-Souce-GPS-Tracker. Links Logo des Trackers und Informationsseite. Mitte: Screenshot während des Loggens mit Eingabeoptionen, z. B. von Text, Sprache oder Foto. Rechts Track- und Kartenansicht (Bildquelle: [https://wiki.openstreetmap.org/wiki/OSMTracker\\_\(Android\)](https://wiki.openstreetmap.org/wiki/OSMTracker_(Android)))

Alternativ zum Tracken mit dem eigenen Smartphone lassen sich spezielle GPS-Tracker einsetzen, die einzig und allein zu diesem Zweck entwickelt wurden. Diese gewährleisten erstens eine Trennung der privaten und wissenschaftlichen Daten. Zweitens haben GPS-Tracker eine wesentlich genauere Aufzeichnung, was besonders in engen Städten wichtig sein kann. Drittens haben diese Geräte eine wesentlich längere Aufzeichnungsdauer bis hin zu mehreren Tagen. Schließlich können die Geräte viertens bei Abwandlungen der Erhebungsmethode auch den Interviewpartner\*innen mitgegeben werden, um deren alltägliche räumliche Praxis aufzuzeichnen.

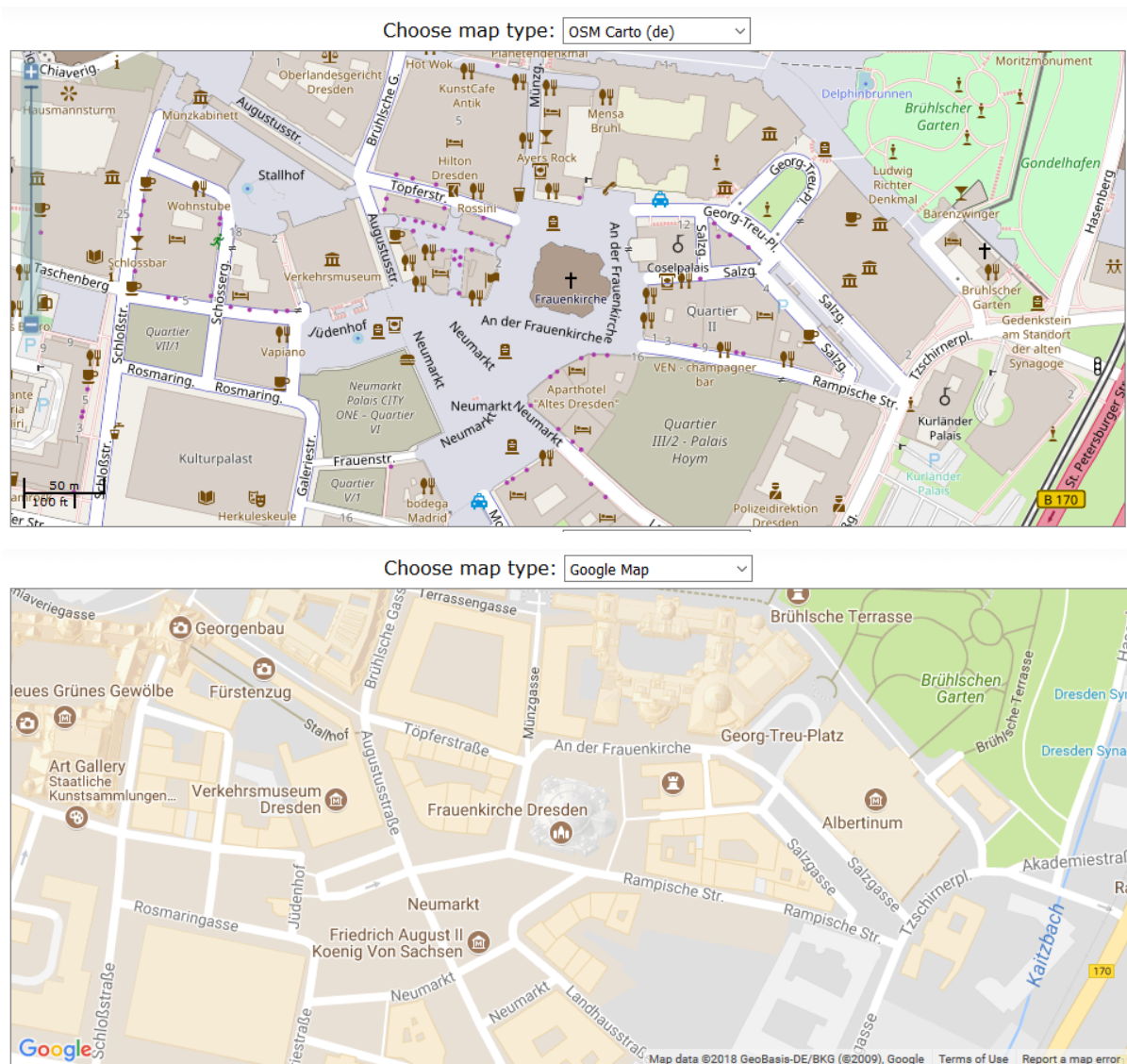


Abbildung 3: Vergleich der Karten des Open Street Map-Projekts und von Google Maps am Beispiel der Dresdner Frauenkirche. Genutzt wurde das Vergleichstool [tools.geofabrik.de/mc](https://tools.geofabrik.de/mc) (zuletzt abgerufen am 17.01.2018). Deutlich zu erkennen ist der Detailreichtum der Open Street Map-Karte z. B. zu den Monumenten



*im Brühlischen Garten rechts oben, die Angabe der Hausnummern. Rechts unten auf der GoogleMaps-Karte ist der prominente Copyright-Hinweis angebracht, der dafür sorgt, dass diese Kartenansicht nicht ohne weiteres verwendet werden darf.*

Eine dritte Datenquelle, die zur Interpretation herangezogen wurde, ist die Stadtteilkarte. Hier wird auf Kartenmaterial des Open Street Map-Projekts (OSM) zurückgegriffen, welches auch im Trackingprogramm verwendet wird. Karten von OSM sind wesentlich genauer als z.B. solche von GoogleMaps und bilden z. B. einzelne Häuser und deren Hausnummer ab klar erkennbar ab wie in der Abbildung am Beispiel der Dresdner Frauenkirche zu erkennen ist.

Karten sind immer eine Repräsentation des Raums (3.3) und reproduzieren jeweils gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen. Je nachdem, auf welcher Kartenbasis wir uns einen Überblick über den zu untersuchenden Raum verschaffen, orientieren wir uns bewusst oder unbewusst an den Normen dieser Karte. In wissenschaftlichen Kontexten ist daher die Nutzung mehrerer verschiedener Karten sowie eine Reflektion über die Herstellung von Karten als soziale Praxis unabdingbar.<sup>35</sup>

### **4.3 DATENAUFBEREITUNG**

Sind die Daten erhoben, gilt es, diese für die Analyse aufzubereiten. Dazu werden die Daten mit Feldnotizen ergänzt, sorgsam aufbewahrt und in interpretierbare Form gebracht. Nach der Erstellung thematischer Verläufe werden die Audiodaten transkribiert und anonymisiert. Die GPS-Daten werden in Bilder umgewandelt, anonymisiert und schließlich so in Vektorgrafiken umgewandelt, dass sie auf einer anonymisierten Karte für die Interpretation bereitstehen. Ziel der Datenaufbereitung ist die Verfügbarmachung anonymisierter Daten für die eigene Interpretation sowie für die weitere Nachnutzung durch andere Forscher\*innen.

---

<sup>35</sup> s. auch <https://www.fossgis.de/konferenz/2014/programm/events/723.de.html> und <https://link.springer.com/article/10.1007/s10708-013-9492-z>, letzter Zugriff 10. Januar 2023

Da die Arbeit in die Nachwuchsforschungsgruppe eingebunden ist, im Rahmen derer weitere Akteur\*innen im Stadtteil interviewt wurden, galten strengere Anonymisierungsaufgaben. Weder Personen, noch Orte, noch der Stadtteil, die Stadt oder gar die Region, in der geforscht wurde, sollen offengelegt werden, um nicht die Anonymität von Akteur\*innen in den verschiedenen Studien zu gefährden. Dies ist auf der einen Seite mit einem besonders hohen Arbeitsaufwand verbunden, sorgt auf der anderen Seite aber auch für ein gewisses Maß an Sicherheit der interviewten Akteur\*innen sowie der Forscherin.<sup>36</sup>

#### **4.3.1 Nach dem Interview: Feldnotizen und ein erster thematischer Verlauf für den Überblick**

Nach dem Interview empfiehlt es sich, sofort Feldnotizen anzufertigen. Zu schnell geraten die Eindrücke des Interviews in Vergessenheit. Feldnotizen können weitere Ideen zur Erhebung sein oder auch erste Theorieversatzstücke. Schließlich können diese auch der Bewältigung unangenehmer Situationen dienen. Die Feldnotizdisziplin in diesem Forschungsprojekt war sehr unterschiedlich, so dass nicht zu allen Interviews solche Notizen existieren.

Im Anschluss wurden die Daten sowie eine Sicherungskopie derselben so schnell wie möglich sicher gespeichert (s. 4.3.2) und vom Aufnahmegerät selbst gelöscht. Das Löschen sorgt dafür, dass die Daten im Falle eines Verlustes des Geräts nicht in unbefugte Hände geraten. Die mindestens zweifache Abspeicherung der Daten garantiert eine Verfügbarkeit, auch wenn z. B. ein Laptop verloren gehen würde. Die Audiodaten werden als mp3-Dateien

---

<sup>36</sup> Wenn interviewte Akteur\*innen die Datenübergabe für Forschung jederzeit widerrufen können, kann dies enorme Auswirkungen auf bereits veröffentlichte Texte haben. Man stelle sich nur vor, ein Interviewter sei sehr unzufrieden mit der Rekonstruktion seines Orientierungsrahmens, die unter Nennung seines Klarnamens publiziert wird. Der Aufwand, diese Daten aus der bereits abgeschlossenen wieder zu löschen, wäre immens. Wenn die Daten allerdings anonymisiert verwendet werden, minimiert dies Konflikte über Forschungsergebnisse mit den Forschungssubjekten.



abgespeichert. Die GPS-Tracks werden noch in der App in das GPS-Exchange-Format (GPX) exportiert, so dass Dateien mit der Endung „.gpx“ entstehen<sup>37</sup>. Dies ist ein Datenformat zur Speicherung von Geodaten, welches auf dem xml-Standard<sup>38</sup> basiert.

Nach der sicheren Abspeicherung aller Daten ging es an das Verfassen eines thematischen Verlaufs. Dabei wird bei einem ersten Durchhören des Interviews der grobe Ablauf der aufgeworfenen Themen mit orientierenden Zeitmarken tabellarisch festgehalten (s. Abb.). Ist keine Volltranskription geplant, so dient der thematische Verlauf als Orientierung dafür, welche Stellen des Interviews später transkribiert werden sollen.

---

<sup>37</sup> Eine gpx-Datei enthält Informationen zu Wegpunkten, Routen und Tracks (Seite „GPS Exchange Format“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 20. Januar 2017, 22:11 UTC. URL: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=GPS Exchange Format&oldid=161834195](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=GPS_Exchange_Format&oldid=161834195) (Abgerufen: 6. April 2017, 16:41 UTC). Die Firma garmin hat das Format um einige Aspekte erweitert und bietet Möglichkeiten, dieses im open source-Bereich auch selbst zu tun (<https://developer.garmin.com/open-source/overview/>, zuletzt abgerufen am 06.04.2017, um 18:48 Uhr UTC). Weitere Informationen zu diesem Dateiformat finden sich bei der entwickelnden Firma TopoGrafix (<http://www.topografix.com/gpx.asp>, zuletzt abgerufen am 06.04.2017, 18:43 Uhr UTC).

<sup>38</sup> Der xml-Standard wird für den „plattform- und implementationsunabhängigen Austausch von Daten zwischen Computersystemen eingesetzt, insbesondere über das Internet“ (Seite „Extensible Markup Language“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 10. März 2017, 21:02 UTC. URL: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Extensible Markup Language&oldid=163466512](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Extensible_Markup_Language&oldid=163466512) (Abgerufen: 6. April 2017, 16:37 UTC))

	dadurch zu erklären, dass sowohl die <i>Schneller</i> selbst als auch die aktuellen Einwander*innen vom Dorf kämen.
19:32	Zwei weitere zu besichtigende Orte werden angekündigt. Der <i>Mädchenclub</i> hätte 90% Mädchen mit Migrationshintergrund. Themen seien Lebensbewältigung im Spannungsfeld zwischen Schule und Tradition sowie der Weg als Mädchen und Frau. Hier erhielten die Mädchen Unterstützung und Freiräume zur Selbstentfaltung. Fm sucht nach dem <i>Club</i> . Hier gäbe es auch Nachhilfe.
21:29	Fm berichtet über das Projekt Interkulturelle Gesundheitslots*innen. Diese würden Veranstaltungen in ihrer jeweiligen Muttersprache abhalten und richteten sich zumeist an Frauen.
23:22	Fm findet den <i>Mädchenclub</i> . Hier fänden Englischkurse, Hausaufgabenhilfe, offene Treffs sowie eine Tanzgruppe statt. Träger des <i>Clubs</i> sei eine Kirche.
24:10	Die Leiterin (Gw) guckt raus. Fm spricht mit Gw. Yw stellt sich vor. Fm stellt Interviewthema vor: Orte der Bildung. Gw fragt Yw nach ihrer Tätigkeit. Yw antwortet, sie suche nach verschiedenen Sichtweisen auf <i>Neuntal</i> . Gw fragt nach Erwartung an den Besuch und meint, sie machten nichts Anderes als Bildung. Gw informiert über mögliche Informationsquellen. Gw spricht mit Mädchen.

Abbildung 4: Ausschnitt aus thematischem Verlauf zum Interview mit der Leiterin des Mädchenclubs (s. Anhang, eigene Darstellung).

Da für diese Arbeit zuerst die Interviewtexte und danach die Interviewwege ausgewertet wurden, finden sich im thematischen Verlauf kaum räumliche Angaben. Eine genaue Rekonstruktion der jeweiligen Orte, an denen etwas gesagt wurde, erweist sich wegen der Asynchronität der Aufzeichnung als schwierig. (s. Kap. 6). Für weitere Projekte, in denen GPS-basierte walking interviews erhoben werden, ist ein dreispaltiges Vorgehen ratsam. In der ersten Spalte steht die Zeitmarke, in der zweiten das Thema und in der dritten eine Ortsangabe. Die Ortsangabe kann wörtlich oder in Form von Detailkarten ähnlich bei einer Routenplanung erfolgen.

#### 4.3.2 Aufbereitung und Anonymisierung der Audiodaten

Für dieses Projekt wurden Volltranskripte angefertigt. Dies geschah zum einen aus dem Grund, dass die Forscherin in dieser Arbeit das erste Mal mit der dokumentarischen Methode der Interviewinterpretation (s. 4.4) arbeitet und somit erst im Laufe dieser Arbeit gelernt hat, für die dokumentarische Interpretation relevante Abschnitte herauszusuchen. Zum anderen geschah die Volltranskription zum Zwecke der möglichst weiten Nachnutzung der Daten (s. Kap. 4.3.5 und DFG 2015). Die Transkriptionsregeln finden sich im Anhang.

Um das Transkript für die Analyse aufzubereiten, musste es anonymisiert werden. Je nach Forschungskontext gelten unterschiedliche Vorgaben für die

Anonymisierung.<sup>39</sup> Für dieses Forschungsprojekt wurden ausschließlich Akteur\*innen interviewt, die in der Öffentlichkeit stehen und die keinen Bedarf an der Anonymisierung ihrer Interviews angemeldet haben. Ganz im Gegenteil reagierten einige sogar mit Unmut darauf, dass ihr Wort nicht mehr als ihres zu erkennen sein soll. Dies erfordert in einem ersten Schritt eine systematische Pseudonymisierung sämtlicher Ortsbezeichnungen. Nicht nur das Bundesland oder die Region müssen umbenannt werden. Elf andere Städte sowie 18 Stadtteile in der Untersuchungsstadt, auf die die Interviewten verweisen, brauchen einen neuen Namen. 36 Straßen und Plätze, sieben Schulen, zwölf Arbeitgeber\*innen oder Firmen, 23 Institutionen oder Organisationen und viele andere Orte werden so pseudonymisiert, dass der Charakter ihrer Namensgebung weitestgehend widergespiegelt, ihre tatsächliche Position aber unkenntlich gemacht wird. Dies fordert den Forschenden nicht nur einiges an sprachlicher Kreativität, sondern auch eine historische Analyse der informellen und formalen Benennung von Orten ab, soll doch die gesellschaftliche Einbettung des Quartiers sichtbar bleiben.

Kann bei der zwar umfangreiche, aber dennoch machbaren Anonymisierung von sprachlichen Bezeichnungen in Interviewtranskripten auf bewährte Methoden zurückgegriffen werden, gestaltet sich die anonymisierte Darstellung von GPS-Tracks schwieriger (Abschnitt 4.3.3). Da es zum Zeitpunkt dieser Studie in der Forschungsliteratur keine Beispiele für solche Verfahren gibt, wird ein eigenes Vorgehen entwickelt. Um räumliche Daten zu anonymisieren, genügt es nicht, Straßen- und Ortsnamen umzubenennen. Straßenverläufe, die Anordnung von Wohngebieten, natürliche Gegebenheiten wie Hügel oder Seen und andere charakteristische Merkmale des Untersuchungsstadtteils ließen Rückschlüsse auf den Erhebungsort sowie auf die interviewten Personen zu. Daher braucht es eine anonymisierte Karte, die den physischen Charakter des

---

<sup>39</sup> So hat Baur in ihrer Studie zu Bildungschancen im Stadtteil vollständig offen dargelegt, dass sie im Berliner Wrangelkiez forscht und auch einzelne Schulen beim Klarnamen genannt (Baur 2013).

Untersuchungsraums so wahrheitsgemäß wie möglich, aber eben auch so verfremdet wie nötig abbildet. Dafür werden zunächst Spiegelungen und Drehungen der Stadtteilkarte vorgenommen. An Orten, die in den walking interviews weder benannt noch besucht werden, können leichte Veränderungen vorgenommen werden. Beispielsweise können Haltestellen hinzugefügt oder weggenommen, Straßenführungen und Gebäudegrößen verändert werden.

Der grundsätzliche Charakter des Untersuchungsraums darf jedoch nicht etwa durch das übermäßige Hinzufügen von Grünflächen, die Wegnahme physischer Barrieren oder die unsachgemäße Verdichtung von Bebauung verfremdet werden, damit auch auf der Basis der Karte immer eine Analyse des Raums möglich bleibt. In einem zweiten Schritt werden die bereits vor-anonymisierten Interviewtranskripte an die neuen verfremdeten räumlichen Gegebenheiten angepasst. Neben zahlreichen direkten Ortsbezeichnungen enthalten diese Angaben zu Himmelsrichtungen („nördlich von“, „im Süden“ usw.) oder anderen räumlichen Lagebeziehungen wie „links von“, „nach rechts“, „oberhalb“, „unten“. All diese relativen Ortsangaben werden in den Interviewtranskripten entsprechend der gespiegelten und gedrehten Karte mit neuen Himmelsrichtungen angepasst. Dieses Vorgehen erfordert neben technischen Fähigkeiten (z.B. für die Anfertigung einer anonymisierten Karte und den Umgang mit GPS-Tracks) auch einiges an räumlicher Abstraktion, damit Text, Track und Karte immer miteinander in Einklang bleiben.

Kommunikation über den Stadtteil und über die eigenen Perspektiven gehört zur Haupttätigkeit politischer Akteur\*innen. Eine wissenschaftliche Ausbildung gehört zu den Biografien aller interviewten Kommunalpolitiker\*innen. Somit war das ‚Gespräch unter Akademiker\*innen‘ für sie nichts Besonderes. Das Geben und Nehmen zwischen Wissenschaft und Politik, bei dem die Wissenschaft berät und die Politik fördert, wurde für sie jedoch durchbrochen, da sie zwar ihr Interview gegeben haben, dafür jedoch nicht das zurückbekamen, was sie sonst in der Kommunikation mit Forschung bekommen: öffentliche Aufmerksamkeit.

Somit war es eine besondere Herausforderung, mit den politischen Akteur\*innen zusammenzuarbeiten.

Eine Herausforderung bei der Transkription der walking interviews bilden Hintergrundgeräusche. Teilweise ist der Text sehr schwer bis gar nicht zu verstehen, da der Verkehr laut ist. Diese Stellen werden im Transkript als unverständlich durch Lautstärke gekennzeichnet. Dieser Nachteil entpuppt sich bei genauerer Überlegung als Vorteil. Schließlich gibt es keinen deutlicheren Einblick in den Alltag der untersuchten Akteur\*innen und der Stadtteilbewohner\*innen als den des eigenen Nachspürens und Nachhörens.

Für die Anonymisierung wurden knapp 200 verschiedene Codes pseudonymisiert. Davon sind die meisten Pseudonymisierungen von Orten, wie sie in der Ortsliste im Anhang zu finden sind. Anonymisiert wird mit Pseudonymen, um die Leser\*innenfreundlichkeit des Transkripts zu erhöhen. Haben die Stadtteile ‚echte‘ Namen wie *Sonnenweide*, *Waldbeck* oder *Grasfurt*, so können sich das die Leser\*innen viel besser merken als bei einer Bezeichnung mit „A-Stadtteil“, „B-Stadtteil“ oder „C-Stadtteil“. Bei der Vergabe von Pseudonymen wurde darauf geachtet, dass diese dem Klarnamen so ähnlich wie nötig und so fremd wie möglich sind. Die Bezeichnung muss so fremd wie möglich sein, damit die Gefahr der Reanonymisierung so gering wie möglich bleibt.

Verstehen wir die Bezeichnung von Orten als Repräsentation dieser Räume im Sinne Lefebvres, so ist diese ein sozialer Akt, der gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegelt. So wurden Straßennamen vor dem 19. Jahrhundert ausgehend vom alltäglichen Sprechen gebildet. Mit der Expansion der Straßen diente ihre Bezeichnung immer stärker der Identitäts- und Ideologiestiftung im Sinne der jeweiligen Zeit. Man denke nur an den Berliner Schlossplatz, der zu DDR-Zeiten Platz der Republik und heute wieder Schlossplatz heißt. Nach dem Historiker Schlögl ist „Namensgeschichte immer auch Herrschaftsgeschichte“ (Schlögl 2003, S. 227). Bei der Vergabe anonymisierter Codes würde diese soziale

Dimension verloren gehen, würde man einfach beliebig irgendeinen Namen vergeben.

Beispiele dazu liefert das Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF):

**Eigename:** *Aus einer Frau Melanie Bauer wird keine Beatrix Fürstenberg, sondern eine Melissa Landmann.*

**Beruf:** *Aus einer Friseurin wird keine Bürokauffrau, sondern eine Kosmetikerin (Hervorhebungen im Original) (Meyermann und Porzelt für das FDZ 2014, S. 6-7).*

Erhöht sich die Anzahl von Bezeichnungen, erhöht sich auch die Möglichkeit, den gesamten damit transportierten sozialen Kontext zu rekonstruieren und damit zu deanonymisieren. Die Geschichte des Stadtteils ist eingebettet in den größeren Kontext der Gesamtstadt und der Region. Regionale Spezifika sind auf der einen Seite relevant für das Verständnis der biografischen Möglichkeiten der untersuchten Akteur\*innen. Wie lässt sich schon eine geteilte Stadt anonymisieren? Wie viele Großstädte hatten in den letzten Jahren Demonstrationen gegen Großbauprojekte? Wie viele Städte sind von der Schifffahrt abhängig? Spätestens auf der Ebene des Bundeslandes wird es zudem sehr schwer, politische Rahmenkonstellationen derart zu anonymisieren, dass zwar keine Rückschlüsse mehr auf den Ort gezogen, die Handlungsspielräume der Steuerungsakteur\*innen aber dennoch nachgezeichnet werden können, um wissenschaftliche Ergebnisse diesbezüglich zu gewinnen. Gerade bildungspolitische Rahmenbedingungen unterscheiden sich deutlich von Bundesland zu Bundesland.

Da diese Studie in den wissenschaftlichen Kontext einer Gruppe aus Forscher\*innen eingebettet war, galt es, diesen Gruppenkontext bei der Frage der Anonymisierung zu bedenken. Teilweise decken sich die Interviewpartner\*innen dieser Arbeit mit denen der anderen Forscher, da ihre Forschung teilweise auch in *Neuntal* angesiedelt war. Ihr Fokus galt dabei nicht den Steuerungsakteur\*innen, die wenig Berührungspunkte mit politischer oder medialer Öffentlichkeit hatten. Sie haben Interviews mit Lehrkräften, anderen

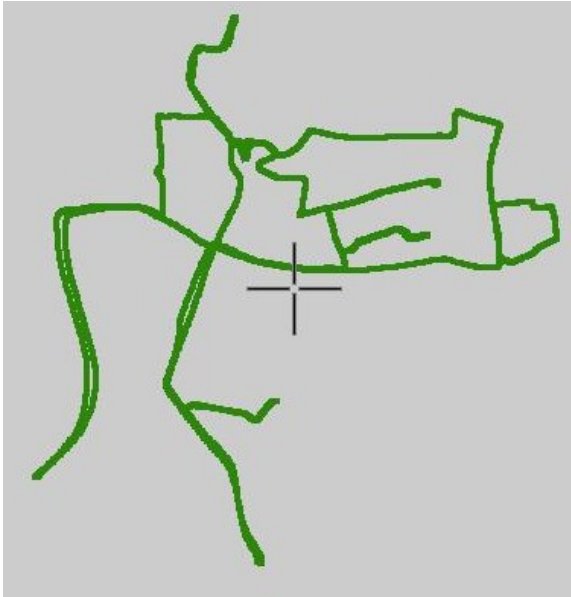
Pädagog\*innen und Schüler\*innen in Schulen oder mit Jugendlichen im Stadtteil geführt. Diese Gruppen haben ein hohes Interesse an der Anonymisierung ihrer Person. Damit wurde es auch für mich notwendig, das Material vollständig zu anonymisieren. Zwar entziehen sich die Ergebnisse dieser Arbeit damit dem Ideal der direkten ‚Beratungswissenschaft‘ vor Ort und machen diese teilweise für Nicht-Wissenschaftler\*innen weniger anschlussfähig. Die Anonymisierung macht es jedoch leichter, die Ergebnisse nicht nur die stereotypisierte Brille über die ausgewählte Untersuchungsstadt zu betrachten, sondern diese zu abstrahieren.

#### **4.3.3 Aufbereitung der GPS-Daten in Tracks auf einer Karte**

Der Umgang mit Tracks und Stadtteilkarte erfolgte im Forschungsprojekt experimentell. Der so dargestellte räumliche Verlauf wurde entweder zusätzlich zum thematischen Verlauf der sprachlichen Erzählung für die Interpretation bereitgestellt oder isoliert und ohne Kenntnisse der Texte interpretiert. Um die Tracks erstmals einem Publikum vorzulegen, wurden diese nach der Konvertierung in das GPX-Format mit einem Kartendarstellungsprogramm geöffnet.<sup>40</sup> Ohne einen Kartenhintergrund sieht der Track der Rundfahrt mit dem Leiter des *Generationentreffs* dann z. B. so aus:

---

<sup>40</sup> Das Programm heißt viking. siehe auch: [https://sourceforge.net/p/viking/wikiallura/Main\\_Page/](https://sourceforge.net/p/viking/wikiallura/Main_Page/) (zuletzt abgerufen am 06.04.2017, um 18:52 Uhr UTC). Eine sehr ansprechende Darstellung von GPS-Tracks bietet GoogleEarth. Hier können die GPS-Tracks sogar als Video abgespielt werden. Da Google aus Datenschutzgründen jedoch nicht für die Arbeit mit zu anonymisierenden Daten genutzt werden sollte (s. 4.3.5), ist diese Funktion nicht für alle Forschungsszenarien geeignet.



*Abbildung 5: Abbildung eines GPS-Tracks ohne Kartenhintergrund mit Hilfe des Programms viking. Deutlich zu erkennen sind die Hauptverkehrsachsen im Stadtteil sowie das dreimalige Wenden des Interviewpartners an der Stadtteilgrenze. Eigene Darstellung.*

Einiges ist an diesem Track bereits zu erkennen, z. B., ob Wege ein- oder mehrfach befahren werden, ob bestimmte Punkte angefahren werden. Nicht erkennbar ist auf dieser Abbildung ein klarer Anfangs- oder Endpunkt. In diesem Programm ist es möglich, eine Karte im Hintergrund einzublenden. Zudem können mehrere Bilder übereinandergelegt werden. Zusätzlich wurde mit einer analogen Variante der Trackdarstellung gearbeitet. Dazu wurde eine Karte des Stadtteils im Original ausgedruckt und Transparentpapier daraufgelegt. Darauf wurde nun den Track nachgezeichnet und gekennzeichnet, wo der Track startet und endet. Diese Transparentpapierlagen lassen sich übereinanderlegen, so dass ein Gesamtabbild aller Tracks erkennbar wird. Auf dieser Basis wurde eine Karte des Stadtteils gezeichnet, die all jene Straßen, Plätze und Einrichtungen erfasst, die die Interviewten aufgesucht haben. Diese Karte wurde schließlich um Details ergänzt, die für die Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse wichtig waren.

Ergänzt man den Track um Zeitmarken, werden Informationen dahingehend hinzugefügt, an welchen Orten längere Pausen gemacht werden und wie schnell sich die Proband\*innen fortbewegt haben. Darauf aufbauend kann eine beliebig feine Beschreibung der räumlichen Praxis, der Fortbewegung im Raum,



verschriftlicht werden. Auf dem Transparentpapier wurden dazu auf dem Track in 5-Minuten-Abständen mit Zeitmarken versehen. Um den Track als Film abzuspielen, kann man Google Earth nutzen. Hier liegt ein Forschungsdesiderat, welches den Digital Humanities zugeordnet werden kann.

Da das Erkenntnisinteresse auch der Interpretation der dem Track zugrundeliegenden räumlichen Bedingungen (des materiellen Raumes) umfasst, wurde auch die Stadtteilkarte interpretiert (s. 4.4.3). In diesem Projekt wurde diese mit den Kolleg\*innen, die wissen, in welchem Stadtteil geforscht wurde, im Original interpretiert. Die Ergebnisse dieser Interpretation beziehen sich auf die Form des Stadtteils, auf seine Grenzen sowie auf seine markanten Orte wie Verkehrswege, dominante Flächen oder Gebäude. Diese sind im Kapitel 5.2 dargestellt.

Im Interviewtranskript wird durch Kursivschreibung deutlich gemacht, an welchen Stellen der Text durch Anonymisierung verändert wurde. Dies soll die Veränderungsintensität erkennbar machen. So können Fehlschlüsse vermieden werden, z. B., wenn zeitgleiche historische Ereignisse fälschlicherweise in die Interpretation mit einbezogen würden. Die veränderten Bezeichnungen sind in den meisten Fällen Bezeichnungen, die auch im Original tragen würden. So heißt der Stadtteil *Neuntal* und die Straßen *Neuntaler Straße*, *Gertrudenstraße* oder *Albrecht-Ahlen-Allee*. Dies soll einen guten Lesefluss im Text ermöglichen und eine lebendige Vorstellung vom Stadtteil ermöglichen. Lediglich Städte werden mit *Einstadt*, *Zweistadt*, *Dreistadt* usw. bezeichnet. Parteien werden mit *A-Partei*, *B-Partei*, *C-Partei* usw. anonymisiert, da es schwierig ist neutrale Ersatztermini zu finden. Das Bundesland, in dem die Stadt liegt, wird der Einfachheit und der seltenen Nennung halber mit *\*Bundesland\** wiedergegeben.

Wie bereits erwähnt, bekamen die Akteur\*innen einen anderen Vor- und Zunamen. Dieser soll ähnlich anmuten aber keine Rückschlüsse auf den Originalnamen vermuten lassen. So sollte ein Martin Fischer weder in einen Markus Tischler noch in einen Benedikt Weberdiek verwandelt werden. Das eine wäre zu ähnlich, das andere zu unterschiedlich. Auch biografische Angaben

der Personen werden verändert, so z. B. Arbeitgeber oder die Berufsjahre. So werden aus 17 Jahren Leitung einer Einrichtung 15, 16, 18 oder 19 Jahre. Schließlich ließe sich sonst aus dem Erhebungsdatum genaueres rekonstruieren.

Weitere Zahlen, die leicht verändert werden, sind statistische oder historische Angaben zum Stadtviertel oder zur Gesamtstadt. Diese anonymisierten Angaben finden sich hier auch in Kapitel 5, in dem es einen Stadtteilüberblick gibt. Sicher leidet darunter die Nachvollziehbarkeit der Forschung. Es ist schlichtweg nicht nachzuprüfen, ob z. B. die Angaben zu den Bezieher\*innen von Hartz 4 im Stadtteil stimmen. In der Abwägung zwischen hohem Anonymisierungsanspruch und dem Anspruch nach Nachvollzugs und Überprüfung der Forschung ist dieser Kompromiss entstanden.

Eine besondere Schwierigkeit bei der Darstellung des Stadtviertels stellt sich durch den sehr deutlichen Ortsbezug des Datenmaterials. Weit über 100 Ortsangaben müssen konsistent anonymisiert werden: Straßen, Schulen, Plätze, Seen, Wohngebiete, Einrichtungen, Supermärkte, Nachbarstadtteile und Nachbarstädte. Auch hier gilt, dass die Bezeichnung einer Straße in etwa den gleichen Charakter haben soll wie die Originalbezeichnung, jedoch nicht dermaßen ähnlich sein darf, dass leicht herauszufinden ist, um welche Straße es sich handelt. Zudem ist es leider nicht möglich, den historischen Bezug der Bezeichnungen einzelner Straßen oder gar des Stadtteils herauszustellen.

Erschwert wird die Anonymisierung zusätzlich durch den starken Bezug zur Stadtteilgeschichte. Diese ist wesentlich durch die Geschichte der Gesamtstadt geprägt. Die ca. zehn Städte in Deutschland, die ebenso wie die Untersuchungsstadt ca. 500.000 Einwohner\*innen haben, haben jeweils mindestens ein historisches einzigartiges Ereignis, welches sie erkennbar machen würde, wenn man dieses genau beschreiben würde. Um diese Erkennbarkeit zu reduzieren, muss auf die Schilderung historischer Besonderheiten verzichtet werden. In einigen Fällen wurden solche Stellen im Nachhinein als Auslassung im Interviewtranskript markiert.

Besonders schwierig ist es, geografische Lagebeziehungen korrekt anzupassen. Da die Karte des Stadtteils verzerrt, gedreht und gespiegelt wird, müssen sämtliche Angaben wie oben, unten, links, rechts, nördlich, östlich, südlich und westlich am Ende konsistent wiedergegeben werden. Dies wird dadurch erschwert, dass die Karte und die GPS-Tracks nicht sofort zu Beginn anonymisiert wurden. Wahrscheinlich ist es bei zukünftigen Projekten einfacher, sich erst für eine bestimmte Kartenperspektive zu entscheiden und dann direkt im Anschluss die Transkripte daran anzupassen (s. Kap. 6). Auch so bleibt es nicht aus, dass das Transkript auch während des Interpretationsprozesses weiter anonymisiert werden muss. So gab es bei einigen Interpretationssitzungen (s. 4.4.5) immer wieder Hinweise auf noch zu anonymisierende Stellen seitens anderer Teilnehmer\*innen. Wichtig ist dabei, immer alle Daten im Blick zu haben, in denen die Anonymisierung im Nachhinein vorgenommen wird. Der Begriff muss in allen Transkripten und thematischen Verläufen gleichermaßen anonymisiert werden. Dabei kann die Wortsuche in den entsprechenden Ordnern hilfreich sein.

#### **4.3.3 Nach mir die Sintflut? Daten-Policy aus sicherer Speicherung, ordentlicher Organisation und offener Nachnutzung**

Die Erhebung von GPS-Tracks, wie sie in diesem Projekt angewendet wurde, geschah erst einmal auf den bloßen Verdacht hin, dass aus diesen Daten später Schlüsse für die rekonstruktive Arbeit gezogen werden könnten. Die Erhebung selbst war nicht besonders aufwändig: Eine App installieren, auf Start und Stopp drücken und schließlich die Daten exportieren, fertig! Müssten die Daten nicht anonymisiert werden, würde sich der Aufwand darauf beschränken. Im digitalen Zeitalter ist die Erhebung von Material um einiges einfacher geworden. Die Daten können mit wenigen Klicks gewonnen und vervielfältigt werden. Dabei stellen sich Fragen zum Umgang mit Daten während und nach der Feldarbeit (Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten 2017, S. 18-26).

Da Angebote wie dropbox oder GoogleCloud aus Datenschutzgründen nicht für die Speicherung von Interviewdaten geeignet sind, wurde eine Sicherung über den Anbieter mailbox.org eingerichtet. So konnte zum einen jederzeit auf

die Daten zugegriffen werden. Zum anderen wurde so sichergestellt, dass niemand mitlesen kann. Die Daten werden verschlüsselt gespeichert. Auf Wunsch ließe sich sogar ein Konto einrichten, bei dem der/die Datenbesitzer\*in anonym bleibt. Der Laptop wurde mit einem sicheren Passwort (Schmidt 2013) geschützt.

Die Daten sollen dergestalt organisiert sein, dass die wesentlichen Informationen stets erkennbar sind. Für den thematischen Verlauf sowie für das Interviewtranskript und auch den Track wird ein Dokumentenkopf erstellt, der jeweils folgende Informationen enthält:

- Bezeichnung des Forschungsprojekts
- Forscher\*in und institutioneller Kontext der Forschung
- Datum
- Ersteller\*innen des thematischen Verlaufs
- Transkripteur\*innen
- (Interpretator\*innen, können auch später genannt werden)
- Audiozeit gesamt
- Zeit des transkribierten Abschnitts
- Auflistung am Interview beteiligter Personen sowie Zuordnung zu institutionellem Kontext

Relevante Interviewakteur\*innen werden zusätzlich in einer Personenliste (s. Anhang) mit ihren Kürzeln, vollständigen anonymisierten (s. u.) Namen und ihrer institutionellen Zugehörigkeit genannt. So wird sichergestellt, dass Akteur\*innen die in mehreren Interviews auftauchen, immer den gleichen Namen bekommen.

Die Akteur\*innen werden mit einem einmaligen Kürzel versehen, welches aus einem Großbuchstaben und w oder m für weiblich oder männlich steht.<sup>41</sup> Die

---

<sup>41</sup> Alternativen werden in Kap. 6 aufgezeigt.

Interviewerinnen werden mit Yw für Interviewerin N° 1 und Zw für Interviewerin N° 2 benannt.

Hilfreich ist es, bereits in den Dateizeichnungen kenntlich zu machen, ob sich die Daten noch in der Rohfassung oder bereits in anonymisierter Form befinden. So wurden bspw. die Bezeichnungen „roh“ oder „cod“ für anonymisiert/codiert verwendet. Bei Abschluss des Projekts – aber auch erst dann – sind sämtliche Daten in der Rohfassung zu löschen, wenn dies so in der Einverständniserklärung für die Datenübergabe erklärt wurde.

Die in diesem Projekt benutzte Einverständniserklärung zu Datenübergabe besteht aus drei Teilen: Der erste Teil, „Einverständniserklärung zum Interview und zur Verschriftlichung“, enthält das Einverständnis zur Durchführung des Interviews, zur Aufzeichnung der Audio- und georeferenzierten Daten sowie die Versicherung zur Anonymisierung der Daten und dazu, dass das Interview künftig nur in Ausschnitten zitiert wird, um möglichst auszuschließen, dass Rückschlüsse auf die Person gezogen werden können. Der zweite Teil, „Einverständniserklärung für die Nutzung der Interviews für wissenschaftliche Zwecke nach Projektende“, enthält das Einverständnis zur Übergabe der anonymisierten Daten an andere Mitglieder der Nachwuchsforschungsgruppe „Segregierte Quartiere als Bildungsräume“ sowie an das Datenservicezentrum qualiservice.<sup>42</sup> Zudem erklären sich die Interviewten dazu bereit, dass die Daten von beiden genannten Organisationen an andere Wissenschaftler\*innen zu wissenschaftlichen Zwecken weitergegeben werden dürfen. Der dritte Teil, „Einverständniserklärung für die Nutzung meiner Kontaktdaten für wissenschaftliche Zwecke nach Projektende“, erlaubt die Speicherung der Kontaktdaten zur eventuellen Kontaktaufnahme nach Projektende für maximal zehn Jahre.

---

<sup>42</sup> <http://www.qualiservice.org/> zuletzt abgerufen am 1. Februar 2023

## **4.4 REKONSTRUKTIONEN VON WALKING INTERVIEWS MIT DER DOKUMENTARISCHEN METHODE**

Zentrale Auswertungsmethode dieses Projekts ist die dokumentarische Methode (Bohnsack et al. 2007; Nohl 2013). Die dokumentarische Methode ist eine Interpretationsmethode der rekonstruktiven Sozialforschung, welche ein breites Anwendungsfeld verzeichnet.<sup>43</sup> Das Ziel dieser Methode ist die Rekonstruktion atheoretischen, impliziten Wissens (Mannheim 1964). Im Fall dieses Projekts geht es um die Rekonstruktion des Quartierswissens. Dazu wird sich v. a. der dokumentarischen Interviewinterpretation bedient (Kap. 4.4.2). Im Abschnitt 4.4.3 wird erprobt, welche Erkenntnisse sich aus den GPS-Tracks ziehen lassen, wenn diese als Bild oder Video an sich in Anlehnung an die dokumentarische Methode ausgewertet werden. Schließlich werden die Interviewtranskripte und die Tracks mit der Karte trianguliert (4.4.4). Am Ende wird der Interpretationsprozess selbst noch einmal rekonstruktiv in den Blick genommen (4.4.5). Ziel ist es, Hinweise darauf zu finden, welchen Ertrag die dokumentarische Interpretation des Datenmaterials der Stadtrundgänge für die Rekonstruktion des Quartierswissens bringt.

### **4.4.1 Grundlagen der dokumentarischen Methode**

Die dokumentarische Perspektive fragt nicht danach, „was die gesellschaftliche Realität ist, sondern danach, wie diese Realität hergestellt wird“ (Nohl 2013, S. 45). Bezogen auf die räumliche Triade bedeutet dies, dass nicht erschlossen werden kann, welche gesellschaftlichen Verhältnisse sich in der räumlichen Praxis oder Repräsentation des Raumes widerspiegeln, wohl aber, wie diese

---

<sup>43</sup> von der Jugend- und Devianzforschung über die Gender-Forschung, Kleinkindpädagogik, Kindheitsforschung, Kunstpädagogik, Familienforschung, Migrationsforschung, Organisationskulturforschung, Mediennutzungsanalyse, Bildungsforschung, Religionsforschung, Schulforschung, Forschung zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik sowie zur Integrationspädagogik, Polizeiforschung, Leistungs- und Werteforschung, Medizin(soziologie), Ritualforschung, Wissenschaftsforschung, Informatik, Marktforschung bis zur Evaluationsforschung (Bohnsack 2010, S. 31).

Verhältnisse hergestellt werden. Es kann gezeigt werden, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse in der räumlichen und sprachlichen Praxis dokumentieren. Bspw. wird gezeigt, wie deutlich die *Neuntaler Straße*, welche zentral durch den Stadtteil verläuft, selten als Verbindungs-, sondern häufig als Trennungslinie entworfen wird.

Die dokumentarische Methode dient der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens oder Habitus' einer Person. Dieser wirkt als handlungsleitendes Wissen auf die Praxis. Im Fall dieses Forschungsprojekt geht es um das Quartierswissen, von dem angenommen wird, dass es das räumliche Handeln in Bezug auf das Quartier bestimmt. Das Quartierswissen orientiert also die alltägliche bildungsbezogene räumliche Praxis der Akteur\*innen. Erhoben wurde allerdings nicht das Alltagshandeln der Akteur\*innen, sondern deren Modus der Repräsentation des Raumes in der künstlichen Situation des walking interviews. Aus der Rekonstruktion dieser Form der Repräsentation lassen sich wiederum Hinweise auf die alltägliche räumliche Praxis im Quartier gewinnen.

Die dokumentarische Methode rekonstruiert, wie und in welchem Rahmen gesellschaftliche Realität durch Individuen hergestellt wird. Es geht darum, „Kontinuitäten zu identifizieren“ (ebd.). Diese Kontinuitäten werden durch eine komparative Analyse aufgedeckt. Diese dient u. A. der Erleichterung und Validierung der Interpretation (Bohnsack 2001, S. 337). Durch den Vergleich verschiedener Interviews wird ein Interview nicht mehr so stark mit der Perspektive der Forschenden verglichen, sondern mit der Perspektive der anderen Interviews. Gleiches wird durch die Arbeit in Interpretationsgruppen angestrebt. Auf Basis der vergleichenden Analyse folgt die sinngenetische Typenbildung. Diese zeigt, mit welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen Themen bearbeiten. Die abschließende soziogenetische Typenbildung zeigt, welche sozialen Zusammenhänge diese Orientierungsrahmen herstellen (Nohl 2013, S. 52-57).

Kennzeichnend für die dokumentarische Interpretation sind die schrittweise (erst formulierend dann reflektierend) und chronologische (vom Anfang des Textes zu seinem Ende hin) Herangehensweise an den Text, die Arbeit in Interpretationsgruppen und die Interpretation in Vergleichshorizonten. So wird sichergestellt, dass die Ergebnisse der Interpretation sich aus dem Material heraus und nicht aus dem Orientierungsrahmen der Forschenden heraus ergeben.

Der empirische Vergleich gelingt umso besser, je variantenreicher die Typen sind. Es empfiehlt sich daher, möglichst umfangreiches Material zu erheben und verschiedene Typiken zu entwickeln. So können Unterschiede innerhalb einer Gemeinsamkeit herausgearbeitet werden (Nohl 2013, S. 57). Werden z. B. Männer und Frauen interviewt, so kann es vorkommen, dass diese ein bestimmtes Thema, nehmen wir die Rolle der Väter in der Wahl der passenden weiterführenden Schule, je nach Geschlecht unterschiedlich bewerten. Wenn dann Ausnahmen auftauchen, wenn also beispielsweise ein männlicher Interviewpartner die Position einnimmt, die sonst nur Frauen eingenommen haben, so wird dies durch diese Typik nicht erklärt. Es muss also eine andere Typik gefunden werden, die diese Position erklären kann. Diese Typik könnte im erwähnten Beispiel Elternschaft sein. So könnte festgestellt werden, dass Interviewpartner\*innen, die selbst Kinder haben, einen anderen Orientierungsrahmen haben als kinderlose Interviewpartner\*innen. Bohnsack fasst diese Erkenntnis folgendermaßen zusammen:

*Der „Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 1989, S. 374).*

Die Auswahl unterschiedlicher Vergleichsdimensionen, also unterschiedlicher Typiken, beruht sowohl auf dem Forschungsinteresse als auch auf der Struktur des Samples. Die Identifikation mehrerer sich überlappenden Typiken ermöglicht schließlich die Generalisierung von Untersuchungsergebnissen, also die Generalisierung einer Typik (Nohl 2013, S. 57).

*„Eine generalisierungsfähige Typenbildung setzt voraus, dass sie in der Überlagerung bzw. Spezifizierung durch andere Typiken bestätigt wird und somit immer wieder und dabei auch immer konturierter und auf immer abstrakteren Ebenen sichtbar gemacht werden kann“ (Bohnsack 2007, S. 249).*



Am Ende der dokumentarischen Interpretation der Daten eine Typologie verschiedener Wissensbestände der Akteur\*innen, hier: eine Typologie des Quartierswissens.

Die Anwender\*innen der dokumentarischen Methode gehen in ihrer Arbeit „nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die [Akteur\*innen, S. W.], sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack et al. 2007, S. 12). Die dokumentarische Interpretation wird im Gegensatz zu anderen Verfahren als eine Methode mit wertschätzender und aufgeschlossener Hinwendung zum interviewten Akteur verstanden. Es geht also nicht darum, zu schauen, wo die Akteur\*innen von den Orientierungen und Handlungsmustern der Forschenden oder von deren Hypothesen abweichen, sondern darum, die Orientierungen und Handlungen der Akteur\*innen als ihre eigenen nachzuvollziehen und zu rekonstruieren.

#### **4.4.2 Dokumentarische Interviewinterpretation**

Ein exemplarischer Ablauf für die dokumentarische Interpretation von (leitfadengestützten) Interviews findet sich bei Nohl (2013, S. 59-87). Ausgehend vom thematischen Verlauf werden relevante Passagen für die Interpretation herangezogen. Noch einmal zur Erinnerung: Ausgewählt wird

- entweder deduktiv (nach Themen, die aus dem Forschungsinteresse entspringen),
- oder induktiv (Fokussierungsmetaphern, in denen sich das Interesse der interviewten Akteur\*innen zeigt) und schließlich
- komparativ (Passagen, die sich über mehrere Interviews vergleichen lassen).

In diesem Projekt wurden u. a. folgende Stellen vom Forschungsinteresse ausgehend ausgewählt:

- die Eingangspassage, da diese den dominanten Kommunikationsmodus, das Selbstverständnis der Akteur\*innen sowie grundlegende Aussagen über den Stadtteil enthält,

- Passagen, in denen es um allgemeine Stadtteilbeschreibung geht, so z. B. Beschreibungen, die mit „*Neuntal* ist ...“ beginnen,
- Passagen, in denen das Politikverständnis sowie deren Verhalten zu politischen Akteur\*innenn deutlich wird,
- Passagen, in denen es um das Bildungsverständnis der Akteur\*innen geht, z. B. „Das ist auch Bildung ...“
- der Bilanzierungsteil am Ende des Interviews, der wesentliches noch einmal zusammenfasst, einordnet und Prognosen Perspektiven oder Hoffnungen deutlich werden lässt.

Induktiv also aus dem Material selbst heraus haben sich u. a. Passagen mit folgenden Charakteristika ergeben:

- zur Bedeutung der *Neuntaler* Straße
- zu Geschlechterkonstruktionen, teilweise in Verbindung mit Ethnisierungen
- zur biografischen Verankerung im Stadtteil
- zum (un)vorsichtigen bzw. relativierendem Sprechen über andere Akteur\*innen, Gruppen und Klientel

Sowohl die induktiv als auch die deduktiv ausgewählten Passagen lassen sich über mehrere Interviews in der Rekonstruktion vergleichen, so dass sie also im Sinne Nohls für die komparative Analyse geeignet sind.

Zwei der Interviews wurden von Anfang bis Ende interpretiert, das etwas zweistündige Interview mit dem Leiter des *Generationentreffs* sowie das Interview mit der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin. Im zweiten Interview waren jedoch einige Passagen vor allem am Anfang von so schlechter Aufnahmequalität, dass diese bspw. nicht für die Interpretation der Eingangspassage herangezogen werden konnten. Die Vollinterpretation dieser Interviews diente dennoch als ein guter Ausgangspunkt für die Rekonstruktion erster Orientierungsrahmen, vom der ausgehend weitere Passagen in anderen Interviews für die vergleichende Rekonstruktion herangezogen werden konnten.

Das konkrete Vorgehen beim Interpretieren mit der dokumentarischen Methode ist umfangreich bei Nohl beschrieben (s. Abb. 6).

Stufen	Zwischenstufen
<b>Formulierende Interpretation</b>	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
<b>Reflektierende Interpretation</b>	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
<b>Typenbildung</b>	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Abbildung 6: Stufen und Zwischenstufen der dokumentarischen Interpretation nach Nohl (Nohl 2013, S. 39)

Der erste Arbeitsschritt besteht demnach aus der formulierenden Interpretation, die den thematischen Ablauf im Interview rekonstruiert (Nohl 2013, S. 70-75). Es geht also darum, zu erfassen, welche Themen im Interview aufgeworfen werden. Die formulierende Feininterpretation umfasst die Beschreibung von Themenwechseln, Ober- und Unterthemen.

Durch die Reformulierung der Themen des Interviews in anderen Worten machen sich die Forschenden gegenüber dem Text fremd (ebd., S. 41). Nach Nohl gehört bereits das Verfassen des thematischen Verlaufs zur formulierenden Interpretation. Da in diesem Projekt eine längere Pause zwischen dem Arbeitsschritt „Auswahl zu interpretierender Abschnitte“ und der formulierenden Feininterpretation dieser Abschnitte lag, spielte diese Trennung eine stärkere Rolle als die zwischen den nächsten beiden Zwischenstufen in der reflektierenden Interpretation.

Diese anschließende reflektierende Interpretation widmet sich dem semantischen Aspekt von Interviews und erschließt deren kommunikativen

Modus, der Aufschluss über den Orientierungsrahmen oder Habitus der sprechenden Person gibt. Ist es in der formulierenden Interpretation interessant, WAS die Interviewten sagen, geht es in der reflektierenden Interpretation darum, WIE sie es sagen. Die Transkripte beinhalten sowohl Erzählungen und Beschreibungen als auch Argumentationen und Bewertungen. Dazu Schütze:

*„Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen [...] Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt [werden], die ein Anfang und ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben. Beschreibungen zeichnen sich [...] dadurch aus, dass in ihnen immer wieder kehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte [...] dargestellt werden. Argumentationen sind (alltags-) theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln [...]. Bewertungen sind evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln.“ (Schütze 1987, S. 148).*

Da diese Textsorten unterschiedliche Wissensbereiche tangieren, werden diese für die Analyse getrennt (Nohl 2013, S. 41-44). Da das Quartierswissen sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile beinhaltet, sind für dieses Projekt alle Textsorten relevant. Anders gesagt: In das Quartierswissen fließen sowohl Anteile des konjunktiven als auch des kommunikativen Wissens ein. Das konjunktive Wissen verweist stärker auf die Vergangenheit der Erzählperson, das kommunikative Wissen hingegen stärker auf die Gegenwart der Erzählperson.

Die reflektierende Interpretation sucht nach der „impliziten Regelmäßigkeit“ (ebd., S. 46), mit der auf einen Entwurf eines ersten Themas ein zweites Thema folgt. Nohl macht dies an einem fiktiven Forschungsbeispiel zum Schulbeginn fest. Darin folgt auf eine jeweils erste empirische Äußerung „und dann kam ich in die Schule“ eine jeweils zweite und dritte Äußerung (s. Abb. 7).

**Tab. 4.1** Erzählsequenzen in drei Fällen

Erzählsequenz \ Fall	Interview A	Interview B	Interview C
1. Äußerung	„und dann kam ich in die Schule“ o.ä.		
2. Äußerung	„ich war ganz allein“	„meine ganze Verwandtschaft war zum Fest gekommen“	„ich wollte endlich schreiben lernen“
3. Äußerung	„in der Schule traf ich auf ganz viele fremde Kinder“	„wir haben zwei Tage lang gefeiert“	„leider haben wir die ersten Wochen nur Bilder gemalt“

Abbildung 7: Erzählsequenzen in drei Fällen (Nohl 2013a, S. 48).

An Beispiel des Interviews A macht er die soziale Orientierung deutlich, die im Gegensatz zum Lernwunsch in Interview C klar erscheint. Zwar erkenne man auch im Interview B eine soziale Orientierung, diese sei aber wenig mit der Institution Schule verknüpft. Dennoch abstrahiert Nohl die Interviews A und B als „die Bearbeitung des Schulanfangs im Orientierungsrahmen sozialer Beziehungen“ (ebd., S. 48-49). Diese Abstraktion konnte nur in Abgrenzung zum Interview C erfolgen.

Der Vergleich von Passagen in unterschiedlichen Interviews dient also der Ablösung der Theoriebildung vom Einzelfall und schließlich der Verallgemeinerung der Ergebnisse.<sup>44</sup> Dazu weiter:

*Bei der Interpretation eines einzigen (ersten) Falles interpretieren die Forschenden den Text vor dem Hintergrund ihrer eigenen, durch Erfahrung, Gedankenexperimente, (Alltags-)Theorien und/oder frühere empirische Forschungen zustande gekommenen Normalitätsvorstellungen. Wie müssten im Interview A normalerweise die an die [erste, S. W.] Äußerung [...] anschließende zweite und dritte Äußerung aussehen? Die zu dieser Frage (häufig nur implizit und stillschweigend) entwickelten Normalitätsvorstellungen basieren auf dem Standort der Interpret(inn)en [...], denen zunächst nur das an dem Interview auffällt, was*

<sup>44</sup> Auch in der Narrationsstrukturanalyse autobiografischer Interviews (s. Kap. 4.2.2) folgt erst nach der formalen Textanalyse, der strukturellen inhaltlichen Beschreibung und der analytischen Abstraktion die Wissensanalyse, welche Aufschluss über „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion“ gibt (Schütze 1983, S. 286-287).

*ihren eigenen Normalitätserwartungen entspricht oder widerspricht. Es droht eine ‚Nostrifizierung‘ [...], ein unvermitteltes Hineinnehmen des fremden Falles in die eigenen Selbstverständlichkeiten – selbst dann, wenn an dem Fall nur auffällt, dass er den eigenen Selbstverständlichkeiten widerspricht (ebd., S. 49).*

Der Vergleich dient als Ausgangspunkt einer sinngenetischen Typenbildung. Diese zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Behandlung forschungsrelevanter Themen durch die interviewten Akteur\*innen und lässt sich in einer Typik abbilden. In dieser Arbeit endet die Auseinandersetzung mit dem Material an dieser Stelle und damit, dass gezeigt wird, wie verschieden Menschen den Stadtteil entwerfen können, welche gemeinsamen Orientierungen darin sichtbar werden können, aber auch welche Unterschiede es zwischen den Akteur\*innen gibt.

#### **4.4.3 GPS-Tracks als Bilder auf einer Karte**

Die Karte des Stadtteils bildet den Möglichkeitsrahmen ab, den die interviewten Akteur\*innen in ihrer Bewegung hatten. Der GPS-Track zeigt, welche Bewegungslinie sie verfolgt haben. Bei der Betrachtung der Tracks als Bild wird in einer ähnlichen Art und Weise vorgegangen wie bei der Textinterpretation: In einem räumlichen Verlauf wird tabellarisch festgehalten, welche Orte die Interviewten nacheinander aufsuchten. Anschließend werden deduktiv und induktiv Orte identifiziert, bei denen eine genauere Analyse ertragreich erscheint.

Dies sind zum einen deduktiv festgelegte Orte wie

- der Ausgangspunkt des Interviews,
- die Gesamtschule oder
- der Endpunkt des Interviews.

Zum anderen sind es induktiv festgelegte Orte wie

- die *Neuntaler Straße* oder
- der *Mädchenclub*.

Die ausgewählten Orte wurden in mehreren Interviews aufgesucht und können so in einer kontrastiven Logik interpretiert werden.

Für diese Analyse reicht eine grobe Beschreibung der räumlichen Praxis während des Interviews. Alternativ kann in Anlehnung an eine formulierende Interpretation detaillierter als im räumlichen Verlauf festgehalten werden, welche Unterorte und Zwischenabschnitte von Straßen die Interviewten aufgesucht haben. Aus der Antwort auf die Frage, ‚Welche Orte wurden aufgesucht?‘, lassen sich bereits Schlüsse daraus ziehen, welche Orte den Interviewten relevant erscheinen und welche den Stadtteil für sie jeweils repräsentieren.

Die Frage ‚Wie wurden diese Orte aufgesucht?‘ kann in Anlehnung an die reflektierende Interpretation die Bewegungsmuster genauer analysieren und

- die Verweildauer am Ort,
- das mehrmalige Aufsuchen eines Ortes,
- die Reihenfolge der Aufsuchung des Ortes,
- die Geschwindigkeit oder
- die Hervorhebung eines Ortes als Ausgangs- oder Endpunkt des Interviews

interpretieren.

Den räumlichen Rahmen für die Untersuchung bildet der Stadtteil *Neuntal* in der Stadt *Zweistadt*. Um einen Überblick über diesen Raum zu gewinnen, sind verschiedene Wege möglich. Im Folgenden wird gezeigt, welche Rückschlüsse sich aus der Betrachtung der Karte des Stadtteils ziehen lassen. Die Grundfrage lautet: Was zeigt die Karte? Die Antwort auf diese Frage beginnt mit einer kurzen Einordnung der Karte in das raumtheoretische Konzept Lefebvres. Daran schließt die Darstellung verschiedener Aspekte auf einer Karte an. Schließlich wird ein besonderer Fokus auf die Ziehung von Grenzen gelegt. Ziel ist es dann auch, zu fragen, welche Wirkmächtigkeit Grenzen in ihrer Dimension als materiell-praktische, administrativ-konzeptionelle oder imaginär-symbolische Grenze haben.

Karten sind von Menschen erstellte Abbilder von Räumen. Somit dienen sie auch als Repräsentationen von Räumen. Die Perspektive auf den Raum erfolgt bei den

meisten Karten von oben: aus der Vogelperspektive. Der dreidimensionale auf der Erdkugel befindliche Raum wird dabei in ein zweidimensionales (und somit immer verzerrtes) Abbild verwandelt<sup>45</sup>. Die zeitlich-fluide Struktur des Raums wird in einem einzigen (idealtypischen) Augenblick festgehalten. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser machtdurchzogenen Darstellung von und dem Umgang mit Raum bietet die Kritische Geografie (Bauder und Engel-Di Mauro 2008; Best 2009; Belina und Michel 2011). Sie wendet sich gegen die geodeterministischen Ansätze der klassischen Geografie und macht die Bedingungen, unter denen Raum produziert wird, sichtbar. Die Kritische Kartografie stellt vor allem die scheinbar neutrale und subjektive Darstellung von Räumen in Frage und analysiert Karten als Produkte sozialen Handelns (Crampton 2010; Harley und Laxton 2002; Wood und Fels 1992).

Physische Karten zeigen den materiellen Raum, wie Häuser, Straßen, Flüsse, Wälder oder Bahnlinien. Sie beinhalten zusätzliche administrative Angaben, z. B. Namen von Ortschaften oder Straßen. Politische Karten zeigen den administrativen Raum, fokussieren also auf die Bezeichnung und Abgrenzung bestimmter Regionen. Sie kommen dabei nicht ohne physische Angaben z. B. über große Gewässer aus.<sup>46</sup> Die Karte des Stadtteils, welche der Analyse zugrunde liegt, beinhaltet sowohl Angaben zum physisch-materiellen als auch zum administrativ-konzeptionellen Raum.

Der materielle Raum existiert unabhängig davon, ob er auf Karten dargestellt wird oder nicht. Die meisten Karten jedoch existieren nur auf Grundlage des dargestellten physischen Raums<sup>47</sup>. Auch die moving interviews, welche für diese

---

<sup>45</sup> Die damit einhergehenden Konflikte werden in der Auseinandersetzung um verschiedene Möglichkeiten der Darstellung der Erde klar, wie z. B. in der Kritik an der Mercator-Projektion, die Europa im Verhältnis zu Afrika größer abbildet als es in Wirklichkeit ist (zur Weltkarte siehe Arndt und Ouatey-Alazard 2011).

<sup>46</sup> Eine Besonderheit bilden Karten, die den symbolisch-imaginären Raum zeigen.

<sup>47</sup> Es gibt auch Karten über irreale Orte, z. B. von Tolkien (Strachey 1993).



Analyse durchgeführt wurden und die daraus resultierenden Interviewtranskripte und GPS-Tracks existieren nur, weil es den zu Grunde liegenden Raum gibt.

Jede Karte ist ein menschliches Produkt und damit immer eine Interpretation der Wirklichkeit und Ergebnis subjektiver Konstruktion. Sie unterliegt damit gesellschaftlichen Konventionen und technischen Beschränkungen. Diese konstruktivistischen Merkmale sollen hier jedoch nicht überstrapaziert werden. In dieser Analyse wird die Karte erst einmal dazu genutzt, einen Überblick über die vorhandenen räumlichen Gegebenheiten zu gewährleisten. Auch wenn ein objektives Abbild des Stadtteils unmöglich ist, wird sein kartografisches Abbild hier doch als die zugrundeliegende Wahrheit akzeptiert.

Der Blick auf die die Karte eröffnet einen Überblick über dominante räumliche Strukturen. Welche Linien (Wege) und Punkte (Orte) sind dominant? Wie wird der Stadtteil abgegrenzt? Welche Form hat der Stadtteil? Wie ist er segmentiert? Welche Feinstrukturen eröffnen sich? Dieser Blick soll dazu dienen, mögliche Bewegungsformen im Stadtteil aufzuzeigen. Welche Fortbewegung wird nahegelegt und welche nicht? Welche Orte sind unpassierbar und welche drängen sich geradewegs auf? Inwieweit die Akteur\*innen diese Orte und Wege tatsächlich passieren, zeigen die GPS-Tracks. Welche Räume benannt werden, ist schließlich dem Interview-Text zu entnehmen.

# Neuntal



Abbildung 8: Gedrehte, gespiegelte, verfremdete und anonymisierte Karte des Stadtteils Neuntal mit allen aufgezeichneten GPS-Tracks. Eigene Darstellung.

Gerade der Vergleich unterschiedlicher Tracks zeigt, dass die Aufforderung, „alles zu zeigen, was irgendetwas mit Bildung zu tun hat“, durchaus zu unterschiedlichen Wegen einlädt. Gezeigt werden verschiedene Schulen, Kindergärten, *Generationentreffs*, kommunal initiierte Treffpunkte, religiöse Einrichtungen, Einrichtungen verschiedener Träger der Arbeitsmarktintegration, Mädchenclubs, Parks, Firmengelände, Wohnviertel, Baustellen, Discounter, Straßen, Cafés, Personen u. v. m.

#### 4.4.4 Ein Text, ein Track und bitte nochmal die Karte:

##### Datentriangulation

In dieser Arbeit werden drei verschiedene Datenmaterialien ausgewertet: Interviewtranskripte, GPS-Tracks und die Stadtteilkarte. Diese Datentriangulation zeigt auf, wie sich das Quartierswissen der Akteur\*innen

sowohl in ihrer sprachlichen als auch in ihrer räumlichen Praxis widerspiegelt und somit, wie räumliches Handeln und Sprechakte miteinander verbunden sind.

Am Beispiel des Leiters des *Generationentreffs* lässt sich vortrefflich zeigen, wie mächtig Grenzen sind. Den Erzählstimulus mit Verweis auf alles, „was im Stadtteil etwas mit Bildung zu tun habe“, nahm er sehr ernst. Bei seiner Fahrt orientierte er sich streng an den Stadtteilgrenzen. Zu Beginn durchquert er einmal die S-Bahn-Strecke auf dem Weg zu einer berufsbildenden Schule. Er bezieht sich auch sofort auf diesen Grenzübertritt und sagt:

Am: (.) jetzt wend ich hier wieder jetzt komm- wir komm- sind jetzt hier schon auf *Sonnenweider*<sup>48</sup> Gebiet

Yw: @ah@ (.) ja gut wir müssen das nicht ganz so streng nehmn @mit den

Am:  
L ja ja ja

Yw: L @Grenzen@

Am: L ja aber hier rüber ist jetzt erst ma nix mehr (Yw: @ok@)

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 49-55

Es folgt eine Auseinandersetzung über diese Grenze, bei dem die Interviewerin noch versucht, einen konstruktivistischen Raumbegriff stark zu machen, was aber scheitert. Herr *Alhues* wendet und fährt wieder zurück in den Stadtteil. Er wird im weiteren Verlauf des Interviews noch zweimal deutlich an Stadtteilgrenzen wenden und wieder zurückfahren. So wirksam ist die Vorgabe des Stadtteils *Neuntal* als Containerraum.

Diese Wahrnehmung von Raumgrenzen zeigt sich zum einen in seinem Track. Die sprachliche Ausformulierung seines Unbehagens beim Überqueren der

---

<sup>48</sup> Stadtteil von *Zweistadt*

Stadtteilgrenze zeigt sich ebenso im Tex. Die Kombination der beiden Datenmaterialien verdeutlicht dies aber wesentlich stärker.

In der interpretativen Arbeit wurden die Materialien zunächst einzeln ausgewertet. Dabei wurde darauf geachtet, dass die jeweilige Materialsorte immer nur einer Gruppe von Interpretator\*innen vorgelegt wurde. Erst als die Interpretationen aus der ‚Text-Gruppe‘ denen der ‚Track-Gruppe‘ glichen, ließ sich feststellen, dass beide Materialsorten den gleichen Orientierungsrahmen dokumentieren. Dies war in mehreren Proben der Fall. Aufgrund der höheren Materialdichte in den Texten ließ sich aus den Interviews wesentlich mehr interpretieren als aus den GPS-Tracks.

Erst zu einem späteren Zeitpunkt, als sich die Ergebnisse verdichteten, wurden die Materialien für Interpretationen zusammengeführt. Das jeweils vorhandene Wissen über die Ergebnisse der vorherigen Interpretation einer Materialsorte ließ sich so durch die Hinzunahme einer neuen Materialsorte ergänzen.

#### **4.4.5 Rekonstruktion der Rekonstruktion**

*Die Soziologin hat nur dann die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Bedingungen, deren Produkt sie wie jeder Mensch selbst ist, zu entgehen, wenn sie ihre eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst richtet (frei nach Bourdieu 1993a, S. 372).<sup>49</sup>*

Der konstruktivistische Ansatz, aus dem sich die qualitative Sozialforschung insgesamt, und damit auch die dokumentarische Methode entwickelt hat, wird von marxistisch und feministisch orientierten Wissenschaftler\*innen kritisiert.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Original: „Der Soziologe hat nur dann die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Bedingungen, deren Produkt er wie jedermann selbst ist, zu entgehen, wenn er seine eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst richtet [...]“ (ebd.).

<sup>50</sup> Eine umfangreiche Kritik des Poststrukturalismus als eine theoretische Grundlage des interpretativen Paradigmas findet sich in dem Heft „Zur Kritik des Poststrukturalismus. Im Rahmen der Ringvorlesung zur Wissenschaftskritik im Sommersemester 2014“ (Referat für Ringvorlesung des AStA der TU Darmstadt, Berg, Philipp, und Heß 2014)

Ein Strang der Kritik richtet sich darauf, dass in der Forschung nur das als Konstruktion behandelt werde, was die Forschenden selbst ablehnen, z. B. Geschlechterdichotomie, meritokratisches Leistungsprinzip, Nation (s. Münch 2016, S. 11). Das, was den Forschenden jedoch an gesellschaftlichen Normen gefällt, werde nicht als Konstruktion begriffen, z. B. queere Identitäten, Intellektualität, multikulturelle Gesellschaft. Der Weg aus diesem Dilemma geschieht über das Heranziehen von Vergleichshorizonten (s. 4. 4.1) und führt so zurück zu den Grundlagen der dokumentarischen Methode.

Bogner und Menz zeigen, dass Expert\*innen nicht von ihrer privaten Rolle getrennt werden dürfen. Vielmehr sei es eine empirische Frage, „ob die Relevanz und Regelmuster des Experten nur über dessen Erklärungen aus dem professionellen Kontext oder aber auch über Kommentare aus der privaten Sphäre rekonstruiert werden können“. „Zwischen dem Befragten als 'Experte' und als 'Privatperson' ist nicht nur in der Praxis kaum klar zu trennen, es macht auch aus methodischen Gründen keinen Sinn“ (Bogner und Menz 2001, S. 44).

Damit wird klar, wie bedeutsam der Einfluss der privaten Sphäre, der eigenen Biografie und Erfahrungsaufschichtung jenseits des beruflichen Kontextes für die Ausbildung des bildungsbezogenen Orientierungsrahmens der von mir untersuchten Akteur\*innen ist. Um zu verstehen, welche Relevanz die Akteur\*innen einzelnen Aspekten im Stadtteil zukommen lassen, ist der berufliche Kontext nicht ausreichend. Die Gesamtperson ist wichtig.

Wird anerkannt, dass die untersuchten Akteur\*innen bei aller Professionalität ihren Entwurf des Stadtteils auch auf der Grundlage ihrer eigenen Biografien und z. B. politischen Orientierung entwickeln, so gilt dies ebenso für die an den Interpretationen mitarbeitenden Wissenschaftler\*innen. Die Grundannahme der rekonstruktiven Wissenschaft, dass das eigene Wissen und somit auch vorgenommene Interpretationen, Deutungen auf der eigenen Erfahrung beruht, gilt für alle Menschen – für Interviewpartner\*innen ebenso wie für Interpretator\*innen. Zwar kam es in unterschiedlichen Interpretationszusammenhängen häufig zu ähnlichen bis gleichen Ergebnissen,

was für die Methode spricht. Dies kann jedoch auch an einer ähnlichen Zusammensetzung der Interpretationsgruppen liegen. Um die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse besser nachvollziehen zu können, werden nun wesentlichen Arbeitszusammenhänge beschrieben.

Die Interpretation des Materials wurde vor allem in zwei Interpretationsgruppen durchgeführt. Eine Interpretationsgruppe besteht im Kern aus den Kollegen in der Nachwuchsforschungsgruppe Daniel Ganzert und Thorsten Hertel sowie einem erweiterten Kreis aus Mitarbeiter\*innen an der Fakultät für Bildungswissenschaft, von denen eine Person ebenso in dem hier untersuchten Stadtteil forscht und teilweise die Akteur\*innen kennt. Gemeinsam ist nicht nur eine starke Fokussierung auf offene Erhebungsverfahren, v. a. Gruppendiskussionen aber auch offene (walking) interviews und Beobachtungsprotokolle, und die dokumentarische Interpretation als zentrale Auswertungsmethode, sondern auch eine fachliche Verortung v. a. in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft aber auch in der Soziologie oder Politikwissenschaft. Es ist anzunehmen, dass viele, wenn nicht alle Interpretator\*innen dieses Rahmens einen sehr weitreichenden Bildungsbegriff, eine gewisse Skepsis gegenüber der Institution Schule sowie eine politische Haltung, die es ermöglicht, dank der Unterstützung durch die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung wissenschaftlich arbeiten zu können teilen.

Die zweite Interpretationsgruppe besteht im Kern aus Promovierenden der Erziehungs- und Politikwissenschaft. Die politische Orientierung dieser Gruppe lässt sich noch weiter ‚links‘ als die erste Gruppe einordnen. Zudem besteht eine hohe politische Aktivität einzelner Gruppenmitglieder, z. B. im antifaschistischen oder feministischen Bereich. Es besteht eine größere Vielfalt an Erhebungs- und Auswertungsmethoden. So werden Akten und leitfadengestützte oder episodische Interviews ebenso ausgewertet wie offene geführte walking interviews und Protokolle teilnehmender Beobachtung. Die Auswertungsmethoden sind entweder verschiedene Formen der Inhaltsanalyse, der dokumentarischen Methode oder Kombinationen aus beiden. Der fachliche

Bogen spannt sich von der Politikwissenschaft über die Erziehungswissenschaft zur Sozialen Arbeit und Medizin(geschichte).

Beide Gruppen bestehen aus Personen, die einen langen formalen Bildungsweg gegangen sind und diesen so weit vorangetrieben haben, dass sie nun promovieren oder promoviert haben. Die meisten sind zwischen ca. 30 und 40 Jahre alt, eine Teilnehmerin der zweiten Gruppe ist über 60. Das Geschlechterverhältnis der Gruppen ist ausgeglichen, die Gruppenmitglieder sind hoch sensibilisiert, was Kategorisierungen in Geschlecht oder Ethnie angeht. In beiden Gruppen hätten insgesamt ein Drittel der Teilnehmenden einen ‚Migrationshintergrund‘ nach der Definition des Statistischen Bundesamts. Eine Teilnehmer\*in der zweiten Gruppe definiert sich als Woman of Color. Niemand der interpretierenden Kolleg\*innen ist also „alterslos, geschlechtslos, geruchlos, farblos, ohne sozial-differentiellen Habitus“, wie Breuer das von ihm kritisierte Idealbild der Forschenden beschreibt (Breuer 2003, S. 4).

Die Verfasserin dieser Arbeit hat selbst knapp sechs Jahre pädagogische Arbeit für ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ an Grundschulen und einer Gesamtschule geleistet, wo neben dem Kontakt zu den Schüler\*innen auch mit Lehrkräften, Eltern, Sozialarbeiter\*innen und Erzieher\*innen Kontakt bestand. In Kooperation mit der Stabstelle Integration (sic!) des Landkreises Marburg-Biedenkopf und einer bildungspolitischen Initiative, in deren Vorstand sie zeitweise war, hat sie mehrere Projekte zur Arbeitsmarktintegration im Rahmen des Förderprogramms Soziale Stadt beantragt und geleitet. Über mehrere Jahre war sie zudem kommunal- und parteipolitisch aktiv. Neben ihrer politikwissenschaftlichen Grundsozialisation hat sie also einen ‚Draht‘ zur Pädagogik, Bildungsverwaltung und (linker) Politik. Außerdem hat sie zwei Kinder, aufgrund derer sie sich mit der Frage, wie sie selbst bewusst oder unbewusst gewollt oder ungewollt Gentrifizierung und Bildungssegregation begünstige, intensiv befasst.

Da auch sie eine ‚Gesamtperson‘ ist, werden sich diese Aspekte auf die von ihr erzielten Ergebnisse produktiv auswirken. Als „leibhaftig-personal-soziale

Forscherperson-in-Interaktion“ (ebd, S. 1) wirkt sie auch selbst in der Gruppendynamik zwischen Wissenschaftler\*innen. Nicht nur in der gemeinsamen Interpretation, deren kommunikative Spezifika Reichertz (2013) aufschlüsselt und darin z. B. die Dominanz einzelner Personen kritisiert, sondern auch in der sonstigen Kommunikation mit anderen Wissenschaftler\*innen, seien es Doktor‘mütter‘ und ‚-geschwister‘, Kolleg\*innen, Konkurrent\*innen, Sympathisant\*innen, interessierte Politiker\*innen, Freund\*innen und Familienmitgliedern geschehen interaktive Kommunikationsprozesse, die sich auf ihr Forschungsergebnis auswirken. Nicht zu vergessen ist dabei die Einbindung dieser Forschung in das Machtgefälle eines bewertenden Promotionsverfahrens und dem „daraus resultierenden Anpassungsdruck“, der wie die Forschungssupervisorin Barkhausen sagt „Ähnlichkeiten zum Machtgefälle zwischen Eltern und Kind aufweist“ (Barkhausen 2001, S. 143). Letztlich stehe sie mit ihrer Situation in einer ähnlichen Situation wie die Akteur\*innen ihrer Studie: als Fall mit seinen je individuellen Spezifika eingelagert in gesamtgesellschaftliche Logiken des wissenschaftlichen Feldes.

#### **4.5 ZWISCHENFAZIT METHODENWAHL UND -DURCHFÜHRUNG**

Das Quartierswissen lokaler Akteur\*innen lässt sich als ein allgemeiner Orientierungsrahmen von Steuerungsakteur\*innen rekonstruieren. Die räumlichen Dimensionen räumliche Praxis, Repräsentation des Raumes und räumliche Repräsentation werden dabei als soziale Konstruktionen deutlich. Mit Hilfe der Datentriangulation gelingt es, die Verknüpfung von entworfenem Raum und räumlichen Entwurf nachzuzeichnen. Es wurde gezeigt, wie die unterschiedlichen Materialien interpretiert werden und welche Einflussfaktoren es im individuellen Setting dieser Forschung gibt, wenn es darum geht, den Orientierungsrahmen der lokalen Akteur\*innen zu rekonstruieren.

Grundlage der Interpretation ist eine solide Aufbereitung der Daten, bei der vor allem die Anonymisierung relevant ist, da hier eine mögliche Quelle der Deanonymisierung des untersuchten Raums und seiner Akteur\*innen liegt. Zahlreiche räumliche Bezüge im Interviewtext sowie die spezifisch technische



räumlich gebundene Gestalt der GPS-Tracks machen die Anonymisierung zu einer besonders herausfordernden Aufgabe, wenn es darum geht, das Material so weit wie nötig zu verfremden, aber in seinem Aussagegehalt so weit wie möglich zu erhalten.

Der hohe Aussagegehalt über Raumwissen im Material ist der offenen und raumbezogenen Erhebungsmethode zu verdanken. Was machen die Akteur\*innen während der walking interviews? Was sie zeigen, ist räumliche Praxis, die Straßen, die Häuser, die Einrichtungen und auch der Rundgang selbst ist eine räumliche Praxis. Als Wissenschaftlerin gehe ich mit Menschen umher und diese mit mir. Die lokal engagierten Menschen legen einen besonderen Wert auf die Repräsentation des Raumes, in dem sie arbeiten. Wenn Sie mit mir einen Stadtrundgang durchführen, repräsentieren sie mir den Raum. Sie wählen einen bestimmten Startpunkt, eine bestimmte Route und sagen bestimmte Dinge. Sie führen mich an einigen repräsentativen Orten vorbei an anderen nicht. In den Stadtrundgängen werden Räume der Repräsentation explizit aufgesucht (oder eben auch nicht aufgesucht). Über den Stadtrundgang ist es also sehr gut möglich, die drei räumlichen Dimensionen aus Lefebvres Triade zu erkennen. Im Folgenden werden diese nun einzeln behandelt und die jeweiligen Ergebnisse der Auswertung dargestellt.

## **5 ORIENTIERUNGEN IM STADTTEILBEZUG.**

### **REKONSTRUKTIONEN ZUM QUARTIERSWISSEN**

#### **LOKALER PÄDAGOGISCH-POLITISCHER**

#### **AKTEUR\*INNEN**

---

Der Stadtteil *Neuntal*, in dem für die vorliegende Arbeit geforscht wurde, liegt in *Zweistadt*. Zwischen Mai 2014 und März 2015 wurden dort zehn walking interviews bzw. Interviews durchgeführt. Dabei hat sich gezeigt, wie markante Orte mit für den Stadtteil relevanten Themen verknüpft werden und einen wirksamen Propositionsgehalt entwickeln. So werden an bestimmten Orten zentrale Orientierungen entfaltet, die bedeutsam für die Strukturierung der Orientierungsrahmen sind. Die zentralen Orientierungsrahmen der untersuchten Akteur\*innen zeigen einen ambivalenten Bezug auf den Stadtteil und ermöglichen den Blick auf ihr jeweiliges implizites und explizites Quartierswissen. In die Orientierungsrahmen sind räumliche Repräsentationen im Sinne Lefebvres eingelassen (Lefebvre 1974). Als Ausdruck konjunktiver Erfahrungen haben sich diese Raumrepräsentationen sukzessive gefestigt und sind zu einem Bestandteil des impliziten Wissens der Akteur\*innen geworden. Letztere beziehen sich in ihren Orientierungen dabei auf den Stadtteil als einen segregierten Bildungsraum, wobei ein sehr weites Verständnis von Bildung deutlich wird. Sie lassen sich als jeweils unterschiedliche (kontrastive) Formen der Selbstpositionierung im Verhältnis zum sozialen Raum des Stadtteils und der Stadt rekonstruieren.

Im Folgenden wird zunächst ein zentrales Narrativ über den Untersuchungsstadtteil *Neuntal* vorgestellt (5.1). Diese fokussiert sich in der Metapher, der Stadtteil sei „auch gespalten [] nicht so vermischt“ (N°6, *Weimar*, Zeile 175). Eine erste Innenansicht des Untersuchungsraums erfolgt über die Bestimmung sozial-räumlicher Charakteristika (5.2) wie der Mobilität nach innen und außen (5.2.1), der Infrastruktur für Bildung, Soziales und Kultur (5.2.2), der politischen Situation aus der Perspektive von Wahlergebnissen (5.2.3), der

Beschreibung der Stadtteilakteur\*innen (5.2.4) sowie einer Einbettung des Stadtteils in die Gesamtstadt *Zweistadt* (5.2.5).

Im Anschluss daran werden lokale Akteur\*innen als Stadtteil-Expert\*innen eingeführt (5.3). Dabei zeigt sich bereits eine Bandbreite an Orientierungen. Zentrale Akteur\*innen für die Auswertung des Materials sind Herr *Alhues*, der resignierend-nostalgische Leiter des *Generationentreffs* (5.3.1), Herr *Fischer*, der beteiligungs- und kunstorientierte (Öffentlichkeits-)Arbeiter in der sozialen Einrichtung *Aufwind* (5.3.2) sowie Frau *Graber*, die tolerant-parteiische Leiterin des Mädchenclubs *Schatzkiste* (5.3.3). Mit Frau *Imholz* und Frau *Jung* sind zwei gut vernetzte Sozialarbeiterinnen dabei (5.3.4). Herr *Keupert*, der relativierend-kategorisierende Lernförderer ist als Mitglied der *E-Partei* ein politischer Akteur im Stadtteil (5.3.5) ebenso wie Frau *Obernberg*, die natur- und bürgerverbundene stellvertretende Bezirksbürgermeisterin (5.3.6). Während Frau *Weimar* ihre Orientierungen bezüglich des Stadtteils in einem ethnisch und klassistisch kategorisierenden Rahmen bestehend aus ihren Erfahrungen als Leiterin einer Kindertagesstätte im Zentrum des Stadtteils entwirft (5.3.7), nimmt Frau *Aarnheim* eine gesamtstädtische, rechtlich versierte und diversitätsschätzende Positionierung als Mitarbeiterin in der städtischen Fachgruppe *Integration* ein (5.3.9). Insgesamt steht die Präsentation der Akteur\*innen unter der Frage, inwieweit diese in den Stadtteil integriert sind. Sind sie als Expert\*innen mittendrin oder eher außen vor (5.3.9)?

Aus der Interpretation der walking interviews ergeben sich zahlreiche Orte, die jeweils einen propositionalen Gehalt für eine bestimmte soziale Frage im Stadtteil hervorrufen (5.4). Dies sind die Gesamtschule als ambivalente Ecke und ungenutzte Fläche (5.4.1), die *Neuntaler Straße* als Trennlinie und Nahtstelle (5.4.2), der Mädchenclub *Schatzkiste*, in dem Bildung zum Sprungbrett aus der Familie wird (5.4.3), religiöse Orte als Stätten der Bildung im Wandel (5.4.4) sowie Wohngebiete, in denen sich insbesondere für Akademiker\*innen die Frage stellt, ob sie lieber gemeinsam oder doch eher (im gleichen Milieu) einsam leben möchten (5.4.5).

In diesem Kapitel wird sich zeigen, dass das in walking interviews generierte Material aus Narration und räumlicher Praxis einen äußerst ertragreichen Interpretationsschatz für die Rekonstruktion räumlicher Repräsentationen birgt. Die Akteur\*innen entwerfen den Stadtteil hinsichtlich durchaus sehr differierender Orientierungsrahmen, die aber letztlich immer im engen Blickwinkel ihrer Expert\*innenperspektive verbleiben. In der alltäglichen Praxis beziehen sie sich dabei wiederholt auf ähnliche Orte, die paradigmatisch für das Verständnis von Bildung und Raum in diesem Stadtteil stehen.

### 5.1 NEUNTAL: „AUCH GESPALTEN [] NICHT SO VERMISCHT“<sup>51</sup>

Der Stadtteil, der in dieser Studie anonymisiert/codiert<sup>52</sup> als *Neuntal* bezeichnet wird, liegt in der Stadt *Zweistadt* in der *Schnell-Region*. Er wurde um 1900 eingemeindet und ist heute mit ca. 21.000 Einwohner\*innen<sup>53</sup> einer der bevölkerungsreichsten Stadtteile. Frau *Imholz*, eine Sozialarbeiterin im Stadtteil, spezifiziert:

Iw: dieser Stadtteil ist aber nicht der größte hier in der Gesamtstadt aber schon einer der größten ähm wir haben

walking interview N°8, Sozialarbeiterin, Frau *Imholz*, Zeilen 125–127

Von den Einwohner\*innen ist im Jahr 2014 ein knappes Fünftel unter 18 und ein weiteres knappes Fünftel über 65 Jahre alt. In der Gesamtstadt sind ebenso viele

---

<sup>51</sup> N°6, *Weimar*, Zeile 175.

<sup>52</sup> Je nach Forschungsrichtung gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für diesen Arbeitsschritt. Vertreter\*innen inhaltsanalytischer Verfahren verstehen unter der Codierung die thematische Zuordnung einzelner Passagen oder Sequenzen zu einem Code, der mit vielen anderen Codes gemeinsam einen Codebaum bildet. Vertreter\*innen rekonstruktiver Verfahren wie der dokumentarischen Methode verstehen unter Codierung die Anonymisierung des Materials, bei dem die Originalbezeichnungen von Personen, Orten, Statistiken usw. unkenntlich gemacht werden (s. auch Kap. 4.3). Für diesen Arbeitsschritt wird im vorliegenden Manuskript die Bezeichnung Anonymisierung verwendet.

<sup>53</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.

Menschen unter 18 Jahre alt. Der Anteil der über 65-Jährigen liegt hier ein wenig höher, zwischen einem Fünftel und einem Viertel. Die Bewohner\*innen des Stadtteils sind also ein wenig jünger als im Gesamstadtdurchschnitt.

Der Stadtteil gilt als „Ankommensstadtteil“ (N°8, *Imholz*, Zeile 281). Für Migrationsbewegungen in die Stadt *Zweistadt* hinein spielt der Stadtteil eine wichtige Rolle als Zwischenstation. Dies prägt das Bild des Stadtteils sehr stark und wird von einigen Akteur\*innen wie Frau *Graber*, der Leiterin eines Mädchenclubs, schicksalhaft entworfen:

Gw: dieser Stadtteil hat einen sehr sehr starken Wandel hinter sich einen unglaublichen Zuzug seit vielen vielen Jahren von immer wieder Wellen von Menschen die in der Welt irgendwie gebeutel sind also wir hatten am Anfang hier ganz ganz viele Türken die in den Stadtteil immigriert sind danach kamen sehr viele Libanesen ne sehr stressige Zeit weil die von der Bevölkerung sehr aggressiv sehr laut und kriminell auch empfunden wurden teilweise auch waren dann hatten wir ne große Welle tamilischer Menschen dann die Kosovoalbaner also immer wo in der Welt auch Krieg und Not war (.) diese Wellen schwappen immer etwas später auch in Neuntal hinein dann kamen die Schwarzafrikaner und jetzt zuletzt kamen die EU-Bürger die jetzt die Freizügigkeit hier haben und da haben wir einen großen Teil rumänischer Roma bei uns im Stadtteil und auch Mädchen hier drin

walking interview N°7, *Mädchenclub*, Frau *Graber*, Zeilen 101–113

Aufgrund allgemeiner Migrationsbewegungen verfügt ein Fünftel<sup>54</sup> der Stadtteilbevölkerung statistisch gesehen über einen ‚Migrationshintergrund‘. In der Gesamtstadt trifft dies auf fast ein Viertel der Bewohner\*innen zu. Dieser Aspekt überrascht, ist doch der Ruf des Stadtviertels stark durch den ‚Migrant\*innenanteil‘ geprägt.

---

<sup>54</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.

# Neuntal



Abbildung 9: Stadtteil Neuntal. Eigene anonymisierte Darstellung

Bereits im 16. Jahrhundert gab es in *Neuntal* vorindustrielle Strukturen. Anfang des 19. Jahrhunderts war die *Gemeinde Neuntal*, zu der auch die heutigen Stadtteile *Sonnenheim* und *Waldbeck* gehörten, dem großen Stadtteil *Derenfluss* zugeordnet. Bis ca. 1875 lag die Verwaltung des Stadtteils auf dem Gebiet des heutigen *Sonnenheims*. Ende des 19. Jahrhunderts stieg die Bevölkerung des Stadtteils durch die Industrialisierung schlagartig an. Zu dieser Zeit wurden

sowohl ein Straßenbahnanschluss gelegt als auch die erste Bahnstrecke eröffnet. Letztere wurde Mitte des 20. Jahrhunderts allerdings wieder stillgelegt und umgestaltet.

Im Zweiten Weltkrieg wurde der Stadtteil weitestgehend zerstört. Dies ist an der heutigen Bausubstanz und dem Fehlen historischer Gebäude erkennbar. An der *Prokurstraße* befand sich ein Arbeitslager für ca. 14.000<sup>55</sup> Zwangsarbeiter\*innen. Noch heute sind die Namen der in der Stadt *Zweistadt* ansässigen Firmen mit dem Erbe des Holocaust und den fehlenden Entschädigungen für ehemalige Zwangsarbeiter\*innen verknüpft. Nach dem Zweiten Weltkrieg warben die Firmen ‚Gastarbeiter\*innen‘ an. Viele Arbeitsmigrant\*innen sind in *Zweistadt* geblieben, sie und ihre Nachkommen prägen den Stadtteil ebenso wie die Alteingesessenen. Dass dies nicht immer als einfach wahrgenommen wird, illustriert erneut die Leiterin des *Mädchenclubs*:

Gw: alle diese Gruppen haben natürlich erstmal das Bedürfnis dass sie ein Stück Heimat hier erleben und sich ein Stück wohlfühlen was ganz schön schwierig ist weil die alteingesessene Bevölkerung hat das alles eher als ja Überforderung empfunden und empfindet das teilweise noch so

walking interview N°7, *Mädchenclub*, Frau Graber, Zeilen 113–116

Der Stadtteil (s. Abb. 8) ist von dichter Wohnbebauung, Gewerbegebieten und starkem PKW-Verkehr geprägt. Seit Ende der 1990er Jahre wird *Neuntal* durch das Programm Stadtteile im Strukturwandel innerhalb des Projekts Soziale Stadt gefördert. Ein gutes Drittel der Stadtteilbevölkerung bezieht im Jahr 2014 existenzsichernde Leistungen (in der Gesamtstadt ca. ein Fünftel). Davon erhalten – ebenso wie in der Gesamtstadt – über vier Fünftel Leistungen nach dem SGB II. Ein knappes Drittel der Bezieher\*innen existenzsichernder Leistungen des Stadtteils und der Gesamtstadt ist unter 18 Jahre, knapp 5 % über 65 Jahre alt. (Einwohner- und Leistungsempfängerdatei sowie Daten der Bundesagentur für Arbeit).

---

<sup>55</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.

Der Wandel von der Leiterin des *Mädchenclubs Schatzkiste* angesprochene Wandel vollzog sich weiter während der Erhebungen. Der Stadtteil hatte lange Zeit keinen guten Ruf, wie sie beschreibt:

Gw: der Stadtteil ist ziemlich runtergekommen und galt dann wirklich hier als einer der Brennpunkte (.) von gefährlich bis schäbig bis hier wohnt man nicht und so hatte einen sehr schlechten Ruf

walking interview N°7, *Mädchenclub*, Frau Graber, Zeilen 283–286

Recherchiert man mit Hilfe der Internetsuchmaschine Google zu diesem Stadtteil, werden folgende Ergänzungen vorgeschlagen: „ghetto, ausländeranteil, nachrichten, plz, kriminalität, schießerei“ sowie ein Discounter<sup>56</sup>. Die Suchmaschine liefert aber auch einen Verweis auf das neu gebaute Viertel *Oberwehrer Seen*. Dieses Wohnviertel wie auch der stetige Zuzug von Studierenden prägen den aktuellen Wandel des Stadtviertels ebenso wie die Geflüchteten, die dort im ‚Sommer der Migration‘ Unterkunft fanden. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Stadtteil einem starken soziodemografischen Wandel unterliegt und über die historischen Ereignisse hinweg als ein Ort konstruiert wird, dessen Bewohner\*innen unter Entwicklungen eher leiden als von ihnen profitieren.

## **5.2 SOZIALRÄUMLICHE STADTTEIL-CHARAKTERISTIKA**

Im Folgenden wird der Stadtteil näher vorgestellt. Zuerst wird ein Überblick über seine Lage in der Gesamtstadt, seine Form und seine Grenzen gegeben. Daran anschließend werden Verkehrswege als Linien der Mobilität nach außen und innen und ihrer Funktion für die Segmentierung des Stadtteils betrachtet (5.2.1). Im Weiteren werden die Einrichtungen für Bildung, Kultur und Soziales sowie die soziale Infrastruktur des Stadtteils durch Orte des Konsums, der Religion, des Sports oder der Kultur beschrieben (5.2.2). Nach einer Einordnung

---

<sup>56</sup> Recherche am 17.03.2017. Die Stadt, die bei erneuter Eingabe dieser Suchbegriffe erscheint, ist nicht der Erhebungsort.



der politischen Situation (5.2.3) wird das Netzwerk relevanter Akteur\*innen für den Stadtteil dargestellt und gezeigt, wie die Akteur\*innen die Menschen des Stadtteils beschreiben (5.2.4). Am Ende steht eine Einordnung des Stadtteils in die Gesamtstadt (5.2.5).

*Neuntal* liegt im Südwesten der Stadt *Zweistadt*. Der Stadtteil erstreckt sich auf einer Fläche von ca. 2,5 km<sup>2</sup>, ist also mit den Worten des Leiters des *Generationentreffs* „flächenmäßig sehr groß“ (N°1, *Alhues*, Zeile 1035). Er liegt in einiger Entfernung zur Stadtmitte eingebettet in die Nachbarstadtteile *Blankental*, *Eichbaum*, *Ostfeld*, *Nordfeld* und *Sonnenheim*.

Blickt man von oben auf den Stadtteil, offenbart sich eine variantenreiche räumliche Struktur. Große Teile sind Wohngebiete, ergänzt durch grüne Kleingarten- und Einfamilienhaussiedlungen im Süden. Im Norden grenzen Firmenzentralen und Einkaufszentren an den Stadtteil. Die starke Bedeutung des Durchgangsverkehrs, sei es mit dem PKW, mit der Straßenbahn oder mit dem Fahrrad, ist ebenfalls bereits zu erkennen. Die S-Bahn führt am Stadtteil vorbei und verbindet diesen ebenso wie die *Neuntaler Straße* mit dem Stadtzentrum. Markant sind zudem die große *Gesamtschule am Rosenweg* im unteren Teil sowie zwei miteinander verbundene, fast geschlossene Siedlungen.

Der Stadtteil selbst sieht wie ein Dreieck mit abgebrochener Spitze aus. Die eine Grenze rechts des Dreiecks bilden S-Bahn-Gleise. Die zweite Grenze links unten besteht aus einer Straße und einem Flusslauf. Mehrere Straßen ziehen die dritte Grenzlinie. Auch der ‚Eckenabbruch‘ an der linken Grenze besteht aus mehreren Straßen. Zwei der drei Grenzen, die Bahngleise und das *Derenflüsschen*, sind nur schwer passierbar. Allein die obere Grenze aus einer Straße mit Straßenbahngleisen ist an allen Stellen gut zu überqueren. Die Stadtteilgrenzen machen bereits klar: Man kommt am Stadtteil gut vorbei, aber nicht immer gut hinein und hinaus.

### **5.2.1 Mobilität nach innen und außen**

Im Stadtteil gibt es ca. 90 Straßen und fünf Plätze. Durch den Stadtteil verlaufen sehr markant eine Bundes- und eine Landesstraße. Die Bundesstraße führt von

einer anderen Stadt in der Region hinein nach *Zweistadt* und verläuft dabei teilweise auf der vertikal angeordneten *Neuntaler Straße*. Die Landesstraße verläuft entlang der *Bruckmannstraße* quer durch den Stadtteil. Diese zwei Straßen sorgen für eine gute Anbindung des individuellen motorisierten Verkehrs mit der Gesamtstadt und prägen diesen Stadtteil mit ihrem Lärm und Schmutz. In vielen Interviews wird zudem die Wucht der *Neuntaler Straße* näher beschrieben.

Zwei S-Bahnstationen auf der unteren Grenze bieten mit drei Linien die schnelle Verbindung u. a. an das Stadtzentrum. Zwei Straßenbahnlinien führen entlang der Begrenzung des Stadtteils und verbinden diesen mit dem Stadtzentrum. *Drei*<sup>57</sup> weitere Linien, welche entlang der *Neuntaler Straße* verlaufen, verbinden den Stadtteil mit *westlich* und *östlich* gelegenen Stadtteilen. *Zwei*<sup>58</sup> Buslinien führen durch den Stadtteil und verbinden diesen mit den Nachbarstadtteilen. Eine Besonderheit des Stadtteils ist ein Radweg. Dieser ist sehr gut ausgebaut und ermöglicht schnelles, ungestörtes Radfahren in relativ grüner Umgebung. Der Radweg führt horizontal durch einen einzigen Teil des Stadtteils.

Der Stadtteil ist grob in drei Segmente geteilt. Das erste liegt zwischen der S-Bahn-Strecke, der Landesstraße und dem Radweg. Auffällig ist viel Grün, weshalb dieses Segment in der vorliegenden Arbeit den Namen ‚grüne Ecke‘, erhalten hat. Eine Hälfte der ‚grünen Ecke‘ bildet eine locker mit Ein- und Zweifamilienhäusern bebaute Wohnsiedlung. Wenige kleine, verwinkelte Straßen, darunter viele Sackgassen, durchziehen das Gebiet. Ungefähr ein Viertel der Ecke belegt eine Kleingartenkolonie. So versorgt die ‚grüne Ecke‘ den Stadtteil mit frischer Luft und bietet die Möglichkeit zu erholsamen Spaziergängen oder Radtouren.

---

<sup>57</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.

<sup>58</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.

Ein weiteres Viertel der Ecke wird durch die markante *Bruckmannsche Siedlung* geprägt. Dieses bürgerliche Wohnviertel steht unter Denkmalschutz und hat die Form eines dreieckigen Pfeils. Um die Siedlung herum führt eine Einbahnstraße. Die Einspurigkeit reduziert die Verkehrsbelastung an diesem beliebten Wohngebiet. In der Mitte der Siedlung liegt – von außen kaum zu erahnen – eine große, von kleinen Wegen durchzogene Grünfläche. Das grüne Herz der ‚Pfeil-Siedlung‘ ist so von der Außenwelt abgegrenzt. Innen ist sie panoptisch organisiert (Bauman 2003; Foucault 2010). Von jedem Fenster der Siedlung ist der Innenbereich gut einsehbar. So ist die Siedlung zwar nach außen abgegrenzt, im Inneren ist man jedoch den Blicken aller ausgesetzt. Frau *Graber* beschreibt die Einwohner\*innen dieser Siedlung als eingeschworene Gemeinschaft mit klaren Werten. Dies gilt zum Beispiel für das Einhalten klassischer deutscher Institutionen des Ordnungshaltens wie der regelmäßigen „Flurwoche“:

Zw: und der *Norden von Neuntal* ist etwas bessergestellt

Gw: ja da sind noch ein paar mehr ich sag mal da ist die Bevölkerung eher so geblieben wie sie immer schon war weil es da auch so eine ganz traditionelle Wohnbesiedlung gibt da gibts so Siedlungen die *Bruckmannsiedlung* da wohnt Urgestein und dann ist man da so eine kleine Gemeinschaft so eine verschworene also ja hat dann einen besseren Ruf weil da eben eher gesetztere ältere deutsche Menschen wohnen die auch immer die Flurwoche einhalten

walking interview N°7, *Mädchenclub*, Frau *Graber*, Zeilen 547–554

Die ‚grüne Ecke‘ durchbricht die ansonsten eintönige Struktur des Stadtteils und lockert sie auf. Dies wirkt befreiend, wie ein Lichtblick, wie ‚ein gewisses Extra‘.

Ein zweites Segment, der ‚Quader‘, wird von der Landesstraße (*Bruckmannstraße*), der mehrgleisigen S-Bahn-Strecke, einer kleinen Sackgasse und der *Prokurstraße* sowie der *Neuntaler Straße* eingegrenzt. Die eine Hälfte des Quaders ist durch Wohnbebauung belegt. Mehrere Straßen mit vielen Bäumen durchziehen dieses Wohngebiet. Auffällig sind drei räumliche Marker. Erstens gibt es einen Sportplatz. Zweitens gabelt sich die durch den Stadtteil verlaufende *Marienstraße* in die *Erlenstraße* und in die *Freibergsche Straße*. Im

unteren Teil der so entstandenen Gabel befindet sich eine industrielle Struktur. Drittens ist die rechte Abgrenzung des Quaders markant. Dahinter, im angrenzenden Stadtteil *Übertäu*, befinden sich ein Anfang der 2000er Jahre errichtetes Einkaufszentrum, ein großer Park sowie ein kleiner Friedhof.

Die andere Hälfte des Quaders wird vor allem durch quer verlaufende Straßen und drei prägnante Orte gekennzeichnet. Etwa fünf Straßen durchqueren dieses Gebiet, zwei davon enden mitten im Gebiet mit einer Wendeschleife. Somit ist es kaum möglich, durch dieses Gebiet hindurchzufahren. Die auffälligen drei Orte sind eine Gesamtschule (die *Gesamtschule am Rosenweg*), ein Stadion sowie ein großes Gebäude innerhalb eines Gewerbegebiets. Am *unteren* Rand dieser Hälfte befindet sich zudem eine Moschee. Daraus lässt sich schließen, dass dieses Gebiet weniger zum Wohnen und mehr für andere Tätigkeiten genutzt wird, zum Lernen, zum Sporttreiben, zum Arbeiten – und zum Beten.

Die Gesamtschule, welche in der unteren Hälfte angesiedelt ist, bildet einen Ankerpunkt in der benannten Segmenthälfte. Fast alle Wege führen zu ihr hin und enden in Sackgassen oder Wendeschleifen. Eine Vorbeifahrt an der Gesamtschule wird durch die Straßenführung erschwert. Eine Straße, die *Otto-Nolten-Straße*, ist sogar in einem Zwischenstück für den Fahrzeugverkehr gesperrt, sodass dieses nur zu Fuß passierbar ist. Während sonstige Straßen im Stadtteil gerade in eine Richtung verlaufen, führen die Straßen in der Nähe der Gesamtschule so oft um die Ecke, dass man nie in der Bewegungsrichtung endet, mit der man angefangen hat, und an ungeahnten Stellen des Stadtteils wieder herauskommt. Während an *Neuntal* viele Wege vorbei- und mittendurch führen, ist es zumindest in diesem Teil fast unmöglich, an der Gesamtschule vorbeizukommen.

Das dritte Segment, die ‚große Ecke‘, umfasst über die Hälfte des gesamten Stadtteils. Sie wird begrenzt durch die *Neuntaler Straße* im *Osten*, das *Derenflüsschen* im *Süden* und mehrere Straßen im *Norden* und *Süden*. Das eine Ende der Ecke wirkt wie ‚angeknabbert‘ und verläuft nicht gerade. In dem für ein vollständiges Dreieck fehlenden Stück außerhalb *Neuntals* befinden sich

Wohnbauten. In der ‚großen Ecke‘ ist insbesondere eine recht grüne Arbeitersiedlung erkennbar. Diese ist in zwei unterschiedlichen Formen ausgeprägt. Rechts des Radweges findet sich eine ähnliche Wohnungsstruktur wie in der einen Hälfte des ‚Quaders‘. Lediglich ein Platz, der *Philippsburger Markt*, sticht heraus. Hier findet regelmäßig ein Wochenmarkt statt. Ansonsten ist dieses Gebiet gleichmäßig von mehreren begrünten Straßen kreuz und quer durchzogen.

Der Radweg halbiert die ‚große Ecke‘, in der ein Teil feiner strukturiert ist als der andere. Auf der einen Seite findet sich ein kleiner Teil mit ähnlicher Wohnbebauung wie im Rest der ‚großen Ecke‘. Weiter *nordwestlich* gelegen ist eine kleine Siedlung auszumachen. Daran grenzen mehrere Seen, die *Oberwehrer Seen*, an. In dem anliegenden Mitte der 2010er Jahre eröffneten, sehr grünen Wohngebiet befinden sich ein Sportplatz und eine kleine Siedlung mit einer äußerst markanten Struktur: ein Dreieck mit einer abgebrochenen Spitze. Innen ist diese ‚kleine Siedlung‘ ebenso panoptisch organisiert wie die größere ‚Pfeil-Siedlung‘, welche auch eine dreieckige Form aufweist.

Der Radweg verbindet die zwei Gebiete ‚Pfeil-Siedlung‘ und ‚kleine Siedlung‘. Damit schafft er einen guten Kontakt zwischen zwei beliebten Wohngegenden. Die Bewohner\*innen der bürgerlich-traditionellen ‚Pfeil-Siedlung‘ kommen mit dem Fahrrad sehr gut zu den neuen Einwohner\*innen der ‚kleinen Siedlung‘, ohne dass sie die Verkehrsbelastung *Neuntals* auf sich nehmen müssen. Oberhalb des Radweges bricht sich der Charakter des Arbeiter\*innenstadtteils. Hier – und vielleicht auch in den angrenzenden Kleingärten – finden neue Einwohner\*innen ihren Platz. Die Veränderungen stoßen nicht überall auf positive Resonanz oder werden in ihrer Wirksamkeit bezweifelt. So zeichnet der Leiter des *Generationentreffs* sofort ein Szenario, in dem „unser schönes neues Viertel“ bald dreckig sein wird (N<sup>o</sup>1, *Alhues*, Zeile 302). Darin zeigt sich erneut eine Orientierung in Bezug auf den Stadtteil, wobei dieser als dem Schicksal der Zerstörung geweiht gesehen wird:

Am: ja hier bauen die *Wohnwerke* unser schönes neues Viertel (Yw: mhm:)  
(...) (Yw: a) ne (Yw: ach ja) (.) ja (..) hier sind auch die *Seen* direkt

- Yw: ach das hier in der Mitte ah ja ok
- Am: hm genau das sind die *Seen* ähm (..) is aber wie in hintn weil *Stein* in den großen neun *Stein-Gärten* ähm (..) die äh Flächen relativ schnell warn die verdreckt (Yw: mhm) und runtergekommn (Yw: hm) weil dat wird künstlich angelegt (Yw: hm) ne und die Leute die sich hier nachher aufhalten werden aus Neuntal (Yw: hm) denen is das egal (Yw: @mh@) ne ob se ihre Pommestüte da liegen lassen oder ihre Zeitung oder wat se au immer dann hier rumfliegt demnächst (Yw: ja) für die *Stein-Gärten* hat sich so ne Truppe selber gebildet (..) ähm dat ist so ne Gruppe älterer Leute Yw: mhm) die verbinden ihren Spiel- ihrn Spaziergang jeden Tag damit Müll aufzusammeln (Yw: mhm) das ist natürlich ein gutes Engagement (Yw: ja) ähm müssen se werden se aber hier auch einrichtn müssen (Yw: ok) ne es sei denn äh *Wohnwerke* richten irgendwie auch so n Wachdienst ein (Yw: hm:) wie das ja auch häufig der Fall ist dass man erst ma alle Leute vertreibt (Yw: ja) könnt i mir au gut vorstellen
- Yw: da:s noch nich alles bezogen ne
- Am: ne
- Yw: da wird noch gebaut
- Am: das ist jetzt zuletzt gebaut (Yw: ja) worden (Yw: aja) ähm dieser Teil hier und äh der alte Baubestand war der da drüben (Yw: hm mhm) die Häuser standen hier überall (Yw: ja) hier sind relativ viele weg gerissn wordn (..) (Yw: mhm) sind aber leider also die die da gewohnt haben sind da nich eingezogen weil die Mieten natürlich zu teuer sind
- Yw: hm ja das kann ich mir vorstellen
- Am: ja (...) die die eingezogn sind ich hab jetzt n paar kenn:n gelernt äh die schwärmn im Moment noch davon

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 301–329

### 5.2.2 Infrastruktur für Bildung, Soziales und Kultur

In *Neuntal* gibt es drei Grundschulen, die *Wydenbruck-Grundschule*, die *Heppendorn-Schule* und die *Otto-Nolten-Grundschule*. Zudem besteht eine große Gesamtschule mit einer gut bestückten Bibliothek: die *Gesamtschule am Rosenweg*. Einige Interviewte haben einen persönlichen Bezug zu dieser Schule. Sie hat allerdings keinen guten Ruf. In einem Zeitungsinterview vom Januar 2017

nennt die Schulleiterin selbst ihre Schule eine „Ruine“<sup>59</sup>. Daher bevorzugen einige Eltern für ihre Kinder die Schulen anderer Stadtteile:

Am: wenn jemand auf diesen Ruf achtet (Yw: mhm) der schickt dann seine Kinder nach *Sonnental* oder *Waldbeck*

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 354–356

Für einen seiner Söhne hat Herr *Alhues* sogar eine Schule in dem sehr weit entfernten Stadtteil *Grasfurt* ausgesucht. Herr *Keupert* aus der *E-Partei* beschreibt die *Gesamtschule am Rosenweg* folgendermaßen:

Km: ursprünglich ne absolute Elitegesamtschule muss man sagen also die Leute haben teilweise ähm da gab es Warteschlangen bis zu vierhundert Schülern (Yw: oho ok) ähm das vom Bewusstsein der Schüler ist es leider nicht so (Yw: ja) die sehen sich eher als schlecht aber das is nich weil die Schule halt kontinuierlich eigentlich immer mit den unterschiedlichsten Strömungen von ganz *Zweistadt* zu kämpfen hatte (Yw: mhm) also das heißt äh ursprünglich war es so das Elite-Prestigeprojekt seitdem man aber in jedem Stadtteil fast ne Gesamtschule hat (Yw: mhm) muss die Gesamtschule am Rosenweg jetzt auch wiederum kämpfen (Yw: ach je)

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 500–516

Von den Grundschulen gilt die *Wydenbruck-Schule* als prominenteste Viele Akteur\*innen heißen den autoritativen Führungsstil an dieser Schule gut, so auch eine für das Forschungsprojekt interviewte Leiterin einer Kita:

Ww: es gibt ne Hardliner-Schule (.) mit der Schulleitung arbeite ich auch ganz eng zusammen die Frau *Meier* von der *Wydenbruck-Grundschule* (.) eine von drei Grundschulen in der Bundesrepublik die Schulkleidung haben

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 352–355

Ein Gymnasium findet sich im Nachbarstadtteil. In einem anderen Nachbarstadtviertel liegen viele Gebäude einer Hochschule. Der Leiter des

---

<sup>59</sup> Quelle kann aufgrund der Anonymisierung nicht genannt werden.

*Generationentreffs* zeigt zudem ein Berufskolleg in einem weiteren Nachbarstadtteil. Auch eine Volkshochschule ist nicht weit.

Zehn<sup>60</sup> Kindertagesstätten, eine davon mit Hort, sorgen für die Betreuung der Klein-, Kindergarten- und Schulkinder, davon sind fünf<sup>61</sup> in kirchlicher und eine in städtischer Trägerschaft. In der offenen Ganztagschule an der Gesamtschule findet Jugendarbeit in Form von Koch-, Graffiti-, Fotografie- und Werkarbeitskursen sowie offenen Angeboten mit Billard, Kicker und Café statt. Zentral gelegen gibt es zudem Angebote des Christlichen Vereins *Junger Menschen* (CVJM e. V.) und Eltern-Kind-Kreises, von Pfadfindern über Treffs für Junge Frauen bis hin zu Hauskreisen und Seelsorge. Diese werden jedoch von keinem/keiner der von mir untersuchten Akteur\*innen genannt.

Westlich des Stadtteils gibt es *die Treffbar*, ein Angebot der Diakonie. Hier werden vor allem Beratungen für Erwerbslose, Schwangere und Migrant\*innen angeboten. Zudem besteht eine Zusammenarbeit mit der Wohnungsbaugesellschaft *Wohnwerke*. Zwar richtet sich das Beratungsangebot nicht explizit an *Neuntaler\*innen*, wird aber wohl auch von ihnen genutzt. Im *Begegnungszentrum Neuntal* existiert ein ähnliches Angebot: Die Erziehungsberatungsstelle, eine Folkloregruppe sowie unregelmäßige kulinarische Angebote prägen das Programm.

Besonders hervorgehoben wird von vielen Akteur\*innen der Mädchenclub *Schatzkiste*, dessen Leiterin interviewt wurde. Dieser bietet einen Second-Hand-Verkauf, offene Treffs für verschiedene Altersgruppen, Computerkurse, Hip-Hop, Hausaufgabenhilfe und Englischkurse für Frauen an. Der *Generationentreff*, dessen Leiter Herr *Alhues* bereits zu Wort gekommen ist, bietet Krabbelgruppen, Computerkurse, ein regelmäßiges Essensangebot, Beratung für Verschuldete,

---

<sup>60</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.

<sup>61</sup> Zahl aufgrund der Anonymisierung leicht verändert.



Verwitwete, Medikamenten- und Alkoholabhängige, umfangreiche Angebote für Senior\*innen, Koch-, Strick- und Tanzgruppen u. v. m. an.

In kultureller Hinsicht hat *Neuntal* zwar keine spezifischen Orte, wohl aber regelmäßige Veranstaltungen anzubieten. Seit Ende der 1990er Jahre gibt es an unterschiedlichen Orten des Stadtteils Schnupperkurse, Tanz-, Zauberei- und Theateraufführungen sowie Konzerte organisieren im Rahmen des großen Stadtteilstestes *Kulturtag Neuntal*. Im Rahmen der Förderung kultureller Bildung unterstützt die Stadt *Zweistadt* ein jährlich stattfindendes *Kinderkulturfest*. Ergänzt wird dieses durch ein jährliches Fest auf der *Neuntaler Straße*, bei dem Kunst und Kultur in verschiedenen Läden und Restaurants dargeboten wird. Von dieser Veranstaltung berichtet Herr *Fischer* vom *Aufwind* in seinem Interview. Insgesamt sind die kulturellen Angebote im Stadtteil sehr stark auf diesen zugeschnitten, was von vielen Interviewten positiv betont wird. Allerdings gibt es kaum Angebote der ‚Hochkultur‘.

Musikalische Bildung kann in einer türkisch geprägten Musikschule erworben werden. Auch wenn die Stadt *Zweistadt* für ihre Kunstmäzen\*innen bekannt ist, fließt das Geld dafür doch wenig nach *Neuntal*. Kunstinteressierte finden hier dennoch einen Kunstverein, ein Spielzeugmuseum sowie mehrere Galerien, deren Zahl durch den Zuzug jüngerer Menschen in den nächsten Jahren steigen könnte.

Der *Aufwind*, eine Qualifizierungsgesellschaft, für die Herr *Fischer* tätig ist, betreibt einen Fahrradladen, ein Café sowie ein Kaufhaus im Stadtteil, welche er allesamt vorstellt und zeigt. Die Projekte sind nicht nur in Bildungshinsicht, sondern auch unter ökonomischer Betrachtung für den Stadtteil relevant. Herr *Fischer* beschreibt das Kaufhaus z. B. sehr positiv und bezieht es in den Bildungskontext mit ein.

Fm: das is hier auch n Zentrum der Begegnung für viele Leute (.) äh:hm (.)  
lernen ja auch äh (.) für (.) [deutet auf gefüllte Bücherregale] fürs Lesen  
arbeiten wir ja auch [Yw: mhm] also wir bekommen (.) das Ganze sind äh  
Spenden die aufbereitet werden bis auf das hier natürlich das is jetz  
neues [Yw: mhm] aber sons hier Textilien das sind also Spenden die sind

aufbereitet worden (.) gereinigt worden und werden hier dann auch verkauft [Yw: mhm] (.) und mit den Büchern is es ähnlich die werden nur nich gereinigt aber (.) äh da gibt es auch ne große Auswahl inzwischen weil auch viele Leute (.) ja ihre Bücher (.) bei uns abgeben oder wir holn die (.) dann auch ab. [Yw: mhm] also als Ort der Bildung etwas graues aber es is ein Ort der Bildung [Yw: ja:a (.) ja] [...] man muss auch sehen dass dieser Ort (.) auch der richtige Ort is für (.) Leute die wenig Geld haben (.) weil nich nur das Bedürfnis nach (.) warmer Kleidung fürn Winter (.) hier äh n Stück weit realisiert werden kann (.) sondern auch äh einfach (.) auch so Konsumgedanken [Yw: mhm] (.) also auch f- (.) für kleines Geld hier auch seine Konsumwünsche erfüllen zu können ne Teil der Gesellschaft und (.) [Yw: °ja° Husten des Babys] äh ich kann ihnen nur weil sie jetzt [...] wenig Geld haben nicht absprechen dass sie genauso wie der Mainstream der Gesellschaft (.) eben auch (.) ja auch Konsum lernen wollen [Yw: mhm] (...) joa das is auch nich [...] zynisch sondern das is einfach n (.) etwas was äh (.) die Leute sons äh (.) ja auch meist (.) ziemlich (.) [...] ja:a also das is ein (.) ein Ort (.) der Bildung

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 103–131

#### Herr *Keupert* benennt für das Geschäft eine klare Klientel:

Km: das hat ich jetzt ganz vergessen das is hier die *Neuntaler* hier die *Diakonieladen* (Yw: mhm) also das is eins dieser Ketten die ähm hier ähm extra an an Arme schon schon hier ja wie kann man das sagen ähm hier ihre ihre Produktreihe angepasst haben (Yw: mhm) das heißt irgendwie das sind meist gebrauchte Sachen oder die sind halt verbilligt (Yw: ja) im Endeffekt (.) ja das muss man halt so n bisschen so dieses ja man kann irgendwo hingehn und sich was kaufen (Yw: ja) schon so dieses Wertigkeitsgefühl hat ähm (...) hier (...)

walking interview N°5, *Lernförderer*, Herr *Keupert*, Zeilen 396–404

Entlang der *Neuntaler Straße* ziehen sich viele kleine gastronomische Geschäfte oder Lebensmittelläden, die die vielfältigen Esskulturen des Stadtteils abbilden.

Km: bei uns isses alles son bisschen [Baby hustet] internationaler (Yw: ja) [Baby hustet] auch wenn man das jetzt hier noch nich so sieht aber spätestens wenn wa an der *Neuntaler Straße* sind ähm da merkt man das schon (Yw: mhm) merkt man das schon

Etwa zehn Discounter ergänzen das Lebensmittelangebot. Ein höherpreisiger Supermarkt existiert nicht. Das große Einkaufszentrum in *Übertau* bietet Möglichkeiten für die Versorgung mit allen weiteren Gütern. In *Neuntal* gibt es drei Kirchen, eine evangelische, eine katholische und eine evangelisch-freikirchliche. Zwei Moscheen der DİTİB-Gemeinde sowie eine weitere, anders ausgerichtete Moschee ergänzen das religiöse Angebot (mehr zum Thema religiöse Infrastruktur in 5.4.4). Schließlich runden einige Sportangebote die soziale Infrastruktur ab. Der *Neuntaler* Sportverein hat ca. 600 Mitglieder und bietet von Aikido bis Zumba alle möglichen Sportarten an. In die Medien kam der Verein u. a., da er dank der Geflüchteten neue Sportarten etablieren konnte.<sup>62</sup> Schwimmen kann allerdings nicht angeboten werden, denn über ein Schwimmbad verfügt der Stadtteil nicht.

### **5.2.3 Politische Situation aus der Perspektive der Wahlergebnisse**

Hier wird ein Einblick in die Ergebnisse der letzten Wahlen für *Neuntal* und *Zweistadt* gegeben. Aus Anonymisierungsgründen sind sämtliche Zahlen gerundet. In Klammern befinden sich die Angaben zur Veränderung gegenüber der vorherigen Wahl.

Die Wahlbeteiligung bei einer der letzten Landtagswahlen (Abb. 10) lag in *Neuntal* mit 45 % (=) niedriger als in *Zweistadt* insgesamt mit 65 % (+5 %). In *Neuntal* entfiel wie in der Gesamtstadt gut über ein Drittel der Stimmen an die SPD, ca. ein Viertel an die CDU, je ca. ein Zehntel an DFP und AfD, und je ca. 5 % an Grüne und LINKE. Im Vergleich mit der Gesamtstadt überwog in *Neuntal* der

---

<sup>62</sup> Zum Sport-Boom dank Geflüchteter siehe den Artikel in der Ostendischen Zeitung vom 21.06.2016 zum Thema Cricket: <http://www.sueddeutsche.de/politik/cricket-fluechtlinge-sorgen-fuer-cricket-boom-in-deutschland-1.3036728>; zuletzt abgerufen am 08.11.2021.

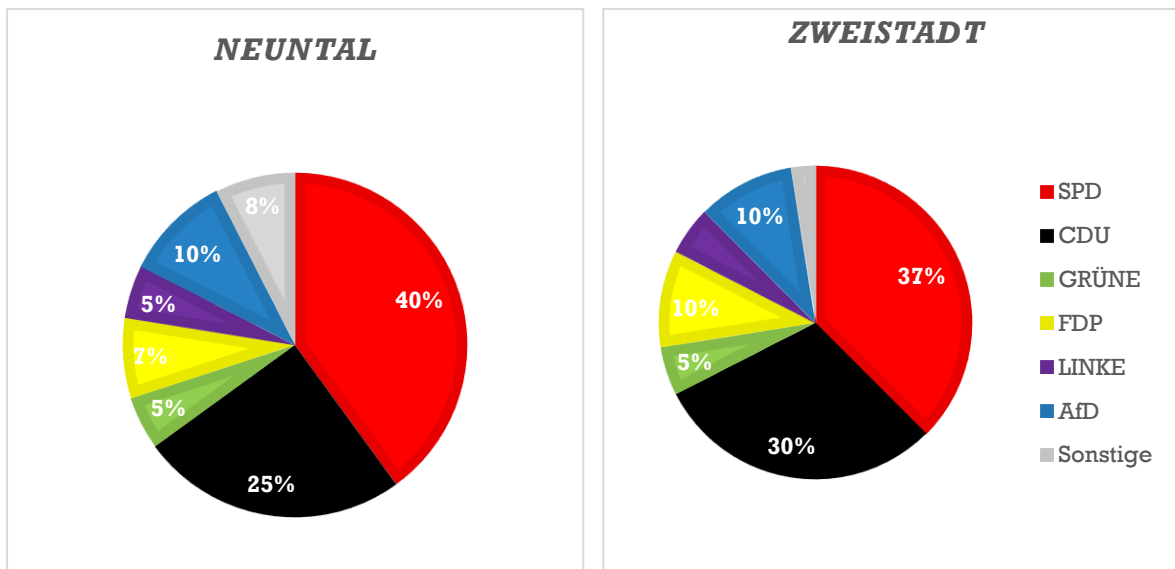


Abbildung 10: Ergebnisse einer Landtagswahl in den 2010er Jahren in Neuntal und Zweistadt im Vergleich. Aus Anonymisierungsgründen werden die Angaben gerundet. Die Ergebnisse für Sonstige in Zweistadt lagen bei ca. 2,5%, für die LINKE bei ca. 5%. Eigene Darstellung.

Stimmenanteil der SPD, während in *Zweistadt* vermehrt die CDU gewählt wurde.<sup>63</sup>

Auch bei einer der letzten Kommunalwahlen (Abb. 11) lag die Wahlbeteiligung in *Neuntal* mit 30 % wesentlich niedriger als mit 45 % in *Zweistadt*. Die Wahlergebnisse ähneln denen der Landtagswahl im stärkeren Gewicht der SPD in *Neuntal* und dem größeren Stimmenanteil der CDU in *Zweistadt*. Abweichend erhielt hier die LINKE mehr Stimmen als in der Gesamtstadt und insgesamt wurden sonstige Parteien stärker gewählt, was auf die Existenz bzw. Bedeutung regionalspezifischer Parteien und Wahllisten zurückzuführen ist.

<sup>63</sup> Dies bezieht sich auf die Ergebnisse der Erst- und Zweitstimmen.

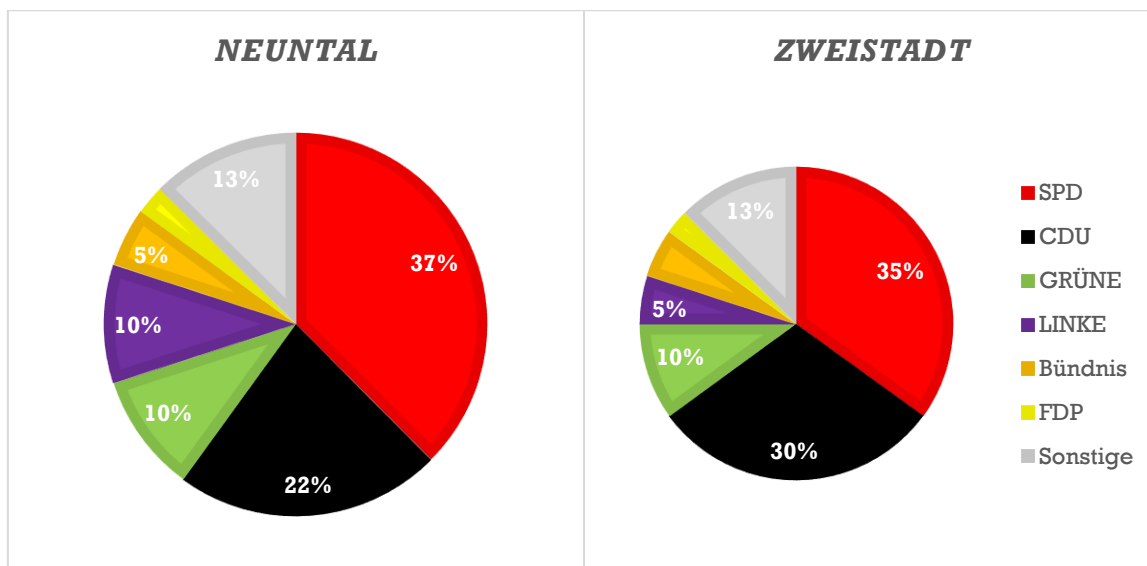


Abbildung 11: Ergebnisse einer Kommunalwahl in den 2010er Jahren in Neuntal und Zweistadt im Vergleich. Aus Anonymisierungsgründen werden die Angaben gerundet. Das Ergebnis eines Wähler\*innenbündnisses lag in Neuntal bei ca. 5%. Das Ergebnis desselben Bündnisses lag in Zweistadt bei ca. 5%, das der FDP bei ca. 2,5%. Eigene Darstellung.

Eine der Wahlen in den 2010er Jahren zum/zur Oberbürgermeister\*in der Stadt *Zweistadt* ging mit geringer Wahlbeteiligung von ca. 25 % zu Gunsten eines CDU-Kandidaten aus.

Die Ergebnisse einer der letzten Europawahlen ähneln denen der Kommunalwahl sehr stark. Eine Gesamtübersicht findet sich im Anhang. Die Wahlbeteiligung bei einer der letzten Europawahlen lag in *Neuntal* mit 35 % wesentlich niedriger als in *Zweistadt* mit 47,5 %.

Bei den Bundestagswahlen 2013<sup>64</sup> (Abb. 12) lag die Wahlbeteiligung in *Neuntal* mit 55,5 % niedriger als mit 70 % in der Gesamtstadt.

<sup>64</sup> Die Wahlergebnisse genau dieser Jahre wurden ausgewählt, da sie für die Forschungsergebnisse relevant sind.

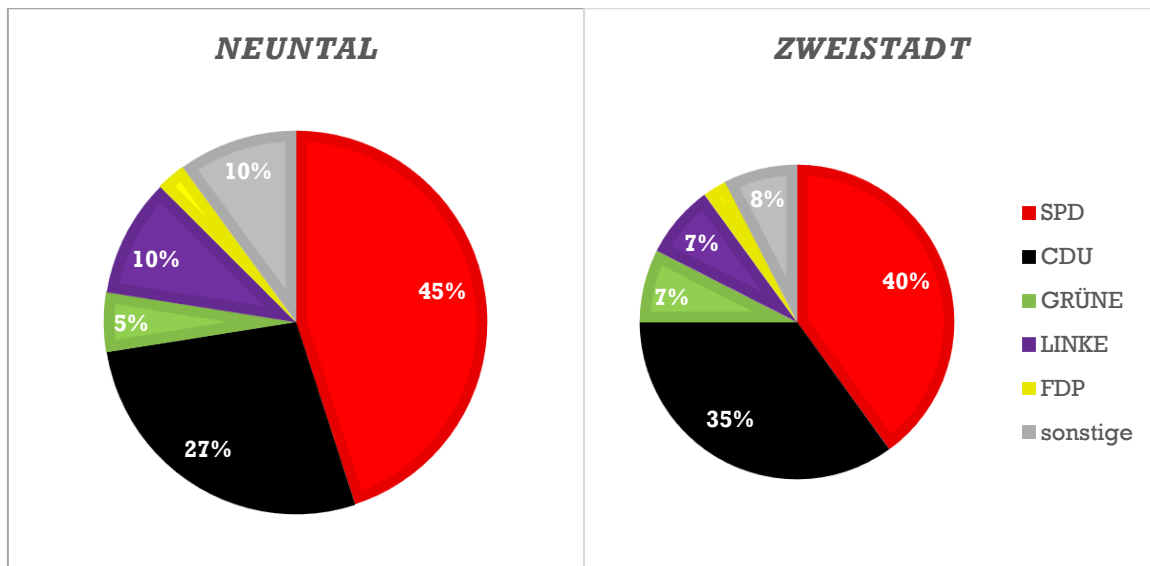


Abbildung 12: Ergebnisse der Bundestagswahl 2013 in Neuntal und Zweistadt im Vergleich. Aus Anonymisierungsgründen werden die Angaben gerundet. Das Ergebnis der FDP lag in Neuntal und Zweistadt bei jeweils ca. 2,5%. Eigene Darstellung.

Bei den Bundestagswahlen 2017 nach der Erhebungsphase für diese Arbeit lag die Wahlbeteiligung in *Neuntal* mit 80 % sogar höher als mit 75 % in der Gesamtstadt. Dem allgemeinen Trend folgend verlor vor allem die SPD Stimmen, während die FDP und die AfD Stimmen dazugewannen. Diese Entwicklung zeigte sich in *Neuntal* noch deutlicher als in der Gesamtstadt.

#### 5.2.4 Der Stadtteil und seine Menschen

Iw: also ich sach mal gibt äh Städte Kleinstädte die kleiner sind @.@ als dieser Stadtteil ist aber nicht der größte hier in der Gesamtstadt aber schon einer der größten

walking interview N°8, Sozialarbeiterin, Frau *Imholz*, Zeilen 124–127

So äußert sich Frau *Imholz*, eine Sozialarbeiterin im Stadtteil. In *Neuntal* leben 22.000 Einwohner\*innen<sup>65</sup> und die Zahl steigt seit 2013 (in *Zweistadt* fast 600.000). *Neuntal* ist einer der am dichtesten besiedelten Stadtteile von *Zweistadt*, leben doch mehr als 160.000 Menschen auf einem Hektar als in *Zweistadt*, wo es rund

<sup>65</sup> Die nachfolgenden Zahlen stammen aus der amtlichen Bevölkerungsstatistik von 2015. Aus Anonymisierungsgründen ist keine genauere Quellenangabe möglich.

75.000 auf einem Hektar sind. Die Bevölkerung ist hier und in angrenzenden Stadtteilen mit 50–55 % Männern etwas ‚männlicher‘ als in der Gesamtstadt, in der knapp unter 50 % männliche Einwohner leben.

Ww: der (Zw: mh) Stadtteil ist auch gespalten (Zw: hm) ähm (.) nicht so vermischt wie andere Stadtteile

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 175–176

Diese Feststellung lässt sich in den Worten von Frau *Weimar* hinzufügen. Die innere Segmentierung zeigt bereits, dass der Stadtteil sehr unterschiedliche Wohngebiete umfasst. Wenn es keine Möglichkeiten der gegenseitigen Kontaktaufnahme gibt oder der Wunsch dazu nicht besteht, so wirken die räumlichen Trennlinien tatsächlich auch sozial spaltend. Die folgenden statistischen Angaben zeigen zunächst auf, wie sich die Bevölkerung des Stadtteils zusammensetzt und wie dies im Zusammenhang mit der Gesamtstadt einzuordnen ist.

Der Anteil derjenigen an der Bevölkerung, die ausschließlich die deutsche Staatsbürgerschaft haben, liegt 2015 bei einem knappen Drittel mit sinkender Tendenz. Mit diesem Wert liegt *Neuntal* an der unteren Grenze in einer Stadt, in der rund 75 % ausschließlich die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Etwas über 10 % haben ebenso wie etwas unter 10 % in der Stadt eine doppelte und etwa 30,0 % ausschließlich eine ausländische Staatsbürgerschaft (*Zweistadt* 15 %). Insgesamt haben über 5 % der *Neuntaler* Bevölkerung nur die türkische Staatsbürgerschaft (insg. 2,5 %), 2,5% die polnische (insg. 1 %).

*Neuntal* ist ein *Junger* Stadtteil. Fast 20 % der Einwohner\*innen sind im Jahr 2015 unter 18 Jahre alt (*Zweistadt* 15 %).

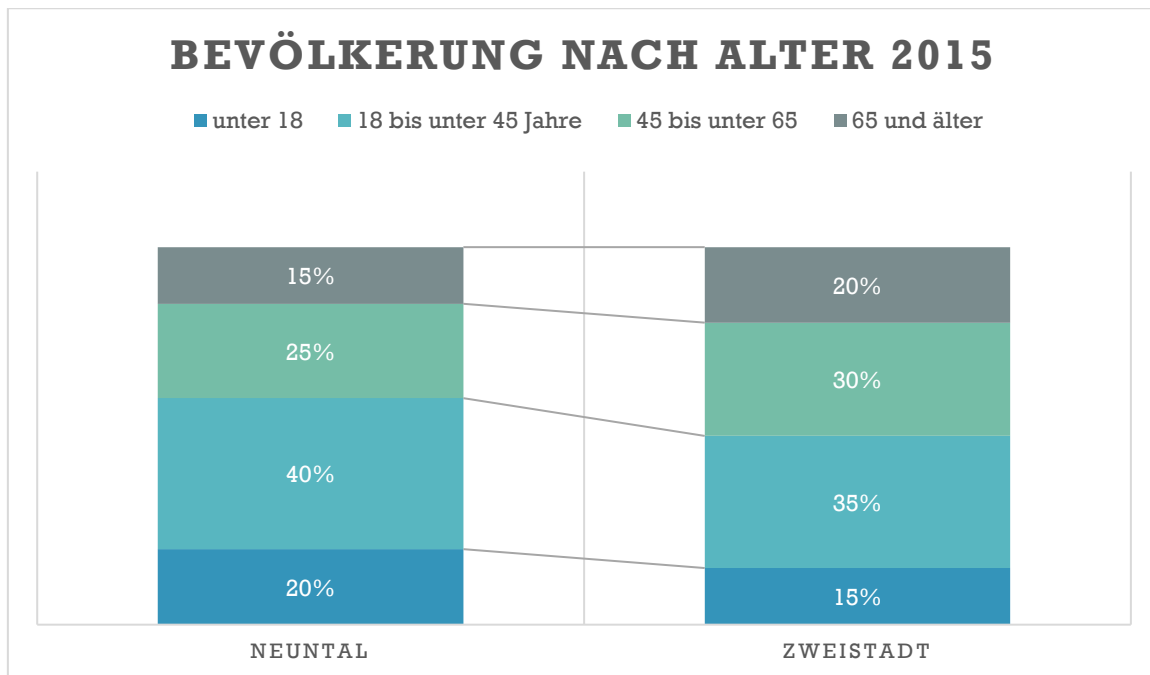


Abbildung 12: Altersstruktur der Neuntaler und Zweistädter Bevölkerung im Jahr 2015

Die Bevölkerung mit ausschließlich nichtdeutscher Staatsangehörigkeit liegt 2015 im Stadtteil mit 27,5 % wesentlich höher als in der Gesamtstadt mit 15 % und wächst stärker an. Die Bevölkerung mit doppelter Staatsangehörigkeit liegt bei 12,5 % vs. 10 % in der Gesamtstadt.

Knapp 12.000 Haushalte sind im Stadtteil angesiedelt. Die durchschnittliche Haushaltsgröße liegt 2015 bei knapp unter zwei Personen ebenso wie in der Stadt, verteilt sich aber unterschiedlich. In *Neuntal* sind 60 % der Haushalte Einpersonenhaushalte, in *Zweistadt* nur 50 %. Auffällig viele Haushalte sind Einpersonenhaushalte mit über 80-Jährigen, nämlich fast 60 % im Gegensatz zu rund 50 % in der Gesamtstadt. *Neuntal* und seine gesamten Nachbarstadtteile bilden das obere Viertel der Stadt in dieser Hinsicht.

In 17,5 % der Haushalte leben 2015 ebenso wie in der Stadt minderjährige Kinder. Dieser Anteil glich von Mitte der 2000er bis Mitte der 2010er Jahre dem der Stadt. Allerdings sind in *Neuntal* davon fast ein Drittel davon Haushalte mit Alleinerziehenden, während dies in der Gesamtstadt nur auf ein Viertel der Haushalte zutrifft. Auch der Anteil von Haushalten mit drei oder mehr Kindern liegt mit 20 % deutlich über dem in der Gesamtstadt mit 12,5 %. Das



Durchschnittsalter der Mütter liegt mit knapp 29 Jahren im mittleren unteren Bereich. Insgesamt lässt sich der Stadtteil als *Jung*, dicht besiedelt, migrantisch geprägt sowie mit einer dynamischen Bevölkerungsentwicklung beschreiben.

### 5.2.5 Der Stadtteil in der Gesamtstadt

Iw: ich glaube dass [...] der Stadtteil halt so was wie ein Ankommensstadtteil ist und dass der letztendlich ja auch ne Funktion in der Gesamtstadt übernimmt (.) und dadurch ähm ich glaube (.) ähm auch (.) etliche Konflikte (.) ähm vermieden werden weil dieser Stadtteil es gewohnt ist mit vielen unterschiedlichen Menschen irgendwie zurechtzukommen natürlich gibts auch Konflikte und Schwierigkeiten hier aber ähm (.) äh wenn ich auch so denke die Schulen und (.) Kitas also die sind einfach gewohnt mit vielen unterschiedlichen (.) äh (.) Menschen zu tun zu haben aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Religionen ähm unterschiedlichem sozialen Status und ähm die ganz ganz viel leisten hier und ähm die ich glaube soviel leisten was andere (.) in ich sag mal in sehr gut gestellten Stadtteilen äh wo die überfordert wären (.) also das heißt die übernehmen ja auch ne Integrationsaufgabe hier ne und zwar ne sehr gewaltige

walking interview N°8, Sozialarbeiterin, Frau *Imholz*, Zeilen 277–295

Frau *Imholz* beschreibt den Stadtteil als „Ankommensstadtteil“ und erläutert die Relevanz seiner Funktion in der Gesamtstadt. Die Bildungseinrichtungen seien, so *Imholz*, erfahren in der Aufnahme unterschiedlichster Menschen. Dies zeichnet sie als eine Stärke des Stadtteils, die andere – materiell besser ausgestattete – Stadtteile nicht hätten. Die Fähigkeit zur Aufnahme von Menschen, die die Leiterin des Mädchenclubs, Frau *Graber*, als Schicksal des Stadtteils bezeichnet, als etwas, womit der Stadtteil „gebeutel“ sei (N°7, *Graber*, Zeile 102) wird hier von Frau *Imholz* als Kompetenz eingeordnet. Damit deuten sich bereits einige Unterschiede in den Orientierungen der Akteur\*innen im Stadtteilentwurf an: als aktiv und eigenmächtig oder als passiv und ausgeliefert.

Der Lernförderer Herr *Keupert* stellt fest:

Km: wir haben hier über äh vierzig verschiedene Nationalitäten (Yw: mhm)  
das is ähm auf *Zweistadt* gesehen schon mit der konzentrierteste Punkt

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 63–65

Während er versucht, die Vielfalt zu begreifen und evtl. auch zu beherrschen und sie immer wieder auch als positiv entwirft, beklagt er doch ein „Schwarzweißdenken“ in *Zweistadt*, bei dem eine Linie durch die Stadt gezogen werde, auf der einen Seite alles „sowieso schlecht“ und auf der anderen Seite es „sowieso besser“ sei (N°5, *Keupert*, Zeilen 678–681). Damit werde die Stadt als sozial geteilt konstruiert. Diese Vorstellung stabilisiert eine Orientierung, in der der darin eingelassene Stadtteil *Neuntal* schicksalhaft als auf der schlechtergestellten Seite positioniert wird. Diese Orientierung befördert sodann Denk- und Handlungsweisen, die Steuerungsmöglichkeiten stark einschränken.

Herr *Alhues* sieht in der Stadt *Zweistadt* keine vertrauenswürdige Partnerin. Entweder verkauft diese ‚einfach so‘ einen nahe des Stadtteils gelegenen Baumbestand, oder sie ist nicht in der Lage, der DITB -Gemeinde ein ordentliches Grundstück für ihre Moschee zu besorgen (N°1, *Alhues*, Zeilen 625–663). Während die Stadt *Zweistadt* innerhalb der Region einen guten Ruf hat, trifft dies auf den Stadtteil *Neuntal* nicht zu. Als ‚abgehängter‘ Stadtteil wird er als negativer Gegenhorizont zu anderen Stadtteilen entworfen, die sich im allgemeinen Stadtteildiskurs positiv dargestellt werden.

Die Akteur\*innen ordnen die Situation ihres Stadtteils innerhalb der Stadt in größere Zusammenhänge ein, haben also ein Wissen davon, wie es in einem ‚solchen‘ Stadtteil zugeht, und davon, dass es mehrere ‚solcher‘ Stadtteile gibt.

Frau *Weimar* beschreibt z. B. die „Postleitzahldiskriminierung“, bei der Menschen aufgrund der Angabe ihres aktuellen Wohnorts stigmatisiert werden und Zugänge zu Ressourcen verwehrt bekommen:

Ww: in solchen Stadtteilen auf der einen Seite (.) ist man hier stigmatisiert schon wenn man hierherkommt (Zw: mhm) ähm das kommt ja auch aus dem Büro Stadtentwicklung (.) seit fünf oder sechs Jahren kenn ich den Ausdruck (.) Postleitzahldiskriminierung (Zw: mhm) also das heißt ähm wenn man Bewerbungen sieht wo düdüdü ist dat gibt es

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 721–725

Im Anschluss daran schildert sie, wie sie selbst mehrfach diskriminiert werde: erstens aufgrund der Tatsache, dass sie in *Neuntal* arbeite. Zweitens, weil ihre Arbeit nicht ernst genommen werde, da die Wirksamkeit ihrer Tätigkeit nicht gesehen werde. Drittens, weil sie keinen akademischen Abschluss habe und man sie daher häufig nicht ernst nehme. Folglich überträgt sich das Stigma des Stadtteils auf ihre Person. Somit kreuzen sich gleich drei Formen von Stigmatisierungen in ihren Erfahrungen: das Stigma des Stadtteils, das der Wirkungslosigkeit ihrer Arbeit und schließlich das des nichtakademischen Bildungsabschlusses.

Herr *Keupert* schildert einen ähnlichen Fall, aber in einer humorvollen Art und Weise, bei dem ihm Schüler\*innen in einer Stadt auf den Ruf *Neuntals* verweisen

Km: das Lustige is ich hab selber in *Dreistadt-Frühwald* an der Berufsschule auch unterrichtet (Yw: aja) und die kannten *Zweistadt-Neuntal* und meintn „mein Gott das ja echt multikulti da unten“ (Yw: @ja@) und ich stand dann so da und dachte ja mhm das sacht man über euch auch

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 289–292

*Neuntal* steht stellvertretend für viele ‚solcher‘ Stadtteile. Egal wie groß oder klein eine Stadt ist, überall gibt es marginalisierte Viertel, also Stadtteile, die schlecht angebunden sind, Stadtteile, die erster Ankommensort für Migrant\*innen waren und sind, Stadtteile, in denen wirtschaftlich schlechter gestellte Menschen leben. Politische und pädagogische Akteur\*innen befinden sich dabei häufig in einem Zwiespalt. Als Angehörige der deutschen

Mittelschicht – was sie sehr häufig sind – meiden sie diese Viertel im Privaten. Hier zieht man nicht hin, hier schickt man seine Kinder nicht zur Schule, hier verbringt man nicht seine Freizeit. Und wenn doch, dann als ein Ausflug ins ‚exotische Andere‘. Auf der einen Seite versuchen diese Akteur\*innen, das Stigma des Stadtteils abzuwenden oder in ein positives Bild zu verwandeln, und sehen es als ihre berufliche oder politische Aufgabe, etwas für dieses Viertel zu tun. Als schichtspezifisch andere Menschen handeln sie in Bezug auf diesen marginalisierten Stadtteil. Wie das die Akteur\*innen *Neuntals* tun, wie sie den Stadtteil entwerfen und wie sie sich selbst dort und in den damit zusammenhängenden Konzepten von Politik, Bildung und Raum verorten, zeigen die folgenden Unterkapitel.

### **5.3 LOKALE AKTEUR\*INNEN ALS STADTTEIL-EXPERT\*INNEN**

Für dieses Forschungsprojekt wurden zehn Interviews erhoben.<sup>66</sup> Zwischen den interviewten Akteur\*innen gibt es teilweise Querverbindungen. Viele Akteur\*innen empfehlen sich auf Nachfrage wechselseitig als potenzielle Interviewpartner\*innen, zum Teil mit dem Verweis, dass diese oder jene Person noch einmal eine ganz andere Sicht auf den Stadtteil habe. Zwei Akteur\*innen wurden mehrfach interviewt. Frau *Graber*, die Leiterin des Mädchenclubs, wurde zufällig während des Interviews mit Herrn *Fischer* aufgesucht und später noch einmal eigenständig interviewt. Mit Frau *Imholz*, einer Sozialarbeiterin, gibt es zwei Interviews. Zunächst wurde sie mit ihrer Kollegin gemeinsam interviewt. Für die weitere Rekonstruktion ihres Orientierungsrahmens wurde dieses kurze Interview durch ein längeres Einzelinterview ergänzt.

Das Sample der Untersuchung umfasst also insgesamt zehn Akteur\*innen in zehn Interviews. Die Interviews wurden von zwei Interviewerinnen, in den

---

<sup>66</sup> Eine ausführliche Personenliste findet sich im Anhang. Zudem werden im Kopf jedes thematisch-räumlichen Verlaufs und Interviewtranskripts Angaben zu den beteiligten Personen gemacht.

Transkriptionen als Yw und Zw abgekürzt durchgeführt. Die nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über die durchgeführten Erhebungen.

Nr.	Monat	Interviewte	Institution	Art	Länge (gesamt, transkribiert von bis)	vorliegende Daten <sup>67</sup>
1	Mai 2014	Herr <i>Alhues</i>	Leiter <i>Generationentreff</i>	erst Autointerview, dann Interview	17,4 km in 2h:06min, von 0:10 bis 2:06	rtV, GPS, Ts
2	Jun 2014	Frau <i>Imholz</i> und Frau <i>Jung</i>	Sozialarbeiterinnen	walking interview	3,8 km in 46min, nicht transkribiert (schlechte Qualität)	rtV, GPS, -
3	Nov 2014	Frau <i>Obernberg</i>	stellv. Bezirks- bürgermeisterin, <i>B- Partei</i>	Autointerview	10,6 km in 55min, von 0:00 bis 0:55	rtV, GPS, Ts
4		Herr <i>Fischer</i>	Mitarbeiter <i>Aufwind</i> , <i>I-Partei</i>	erst walking interview, dann Interview	3,2km in 2h:04min, vollständig	rtV, GPS, Ts
5		Herr <i>Keupert</i>	Lernförderer, <i>E- Partei</i>	walking interview	5,7 km in 1h:20min, von 0:00 bis 01:05	rtV, GPS, Ts
6	Jan 2015	Frau <i>Weimar</i>	Leiterin Kindertagesstätte	Interview	1h:31min, vollständig	tV, -, Ts
7	Feb 2015	Frau <i>Graber</i>	Leiterin Mädchenclub	erst Interview, dann walking interview	2,1 km in 1h:17min, vollständig	rtV, GPS, Ts
8		Frau <i>Imholz</i>	Sozialarbeiterin	walking interview	3km in 1h:29min, vollständig	rtV, GPS, Ts
9	Mrz 2015	Frau <i>Aarnheim</i>	Fachgruppe Integration	Interview	0h:43min, vollständig	tV, -, Ts
10		Herr <i>Üksel</i>	Moschee-Jugend	walking interview	nicht vorhanden (Datenverlust)	-, -, -

<sup>67</sup> Abkürzungen: rtV = räumlich-thematischer Verlauf bei walking interviews, tV = thematischer Verlauf bei Interviews, GPS = GPS-Track, Ts = Transkript.

*Abbildung 13: GPS-basierte walking und leitfadengestützte Interviews. Eigene Darstellung.*

Die folgenden Rekonstruktionen basieren auf einer Auswahl an Interviewsequenzen, an denen sich maßgebliche und tragende Orientierungen im Sample kontrastiv ausweisen lassen. Außerdem werden die interviewten Akteur\*innen kurz beschrieben, um einen Eindruck über ihre Tätigkeit zum Zeitpunkt der Erhebung zu vermitteln.

Herr *Alhues* wurde der erste Interviewpartner, da er an der Gesamtschule des Stadtteils eines seiner Projekte vorstellte. Der Zugang erfolgte im Anschluss per E-Mail. Herr *Alhues* ist Leiter des *Generationentreffs*. Zudem haben seine Kinder verschiedene Schulen im Stadtteil besucht. Das Interview ist mit über zwei Stunden sehr lang. Zunächst gab es eine längere Autofahrt durch den Stadtteil. Daran anknüpfend wurde das Interview im Café des *Generationentreffs* fortgeführt.

Frau *Imholz* und Frau *Jung* sind zwei Sozialarbeiterinnen. Der Zugang zu ihnen erfolgte über universitäre Kanäle. Frau *Imholz* koordiniert verschiedene Projekte im Stadtteil. Frau *Jung* ist vor allem für ein Projekt mit *Jungen* zuständig. Das walking interview mit ihnen fällt mit einer knappen Dreiviertelstunde sehr kurz aus und hat teilweise eine schlechte Tonqualität. Das später durchgeführte Einzelinterview mit Frau *Imholz* ist deutlich länger und umfangreicher.

Frau *Obernberg* wurde über ihre Parteizugehörigkeit und lokale politische Aktivität als stellvertretende Bezirksbürgermeisterin per E-Mail angeschrieben. Sie ist in Rente. Vorher hatte sie eine Leitungsfunktion bei einem größeren Arbeitgeber in einer anderen Stadt inne. Als Lokalpolitikerin ist sie in vielen Gremien des Stadtteils vertreten. Die Autofahrt mit ihr war kurz und dauerte nur ca. eine Dreiviertelstunde.

Auch der Zugang zu Herrn *Fischer* erfolgte über seine lokalpolitische Aktivität und seine Parteizugehörigkeit. Er ist Öffentlichkeitsreferent einer großen sozialen Einrichtung im Stadtteil. Zum Zeitpunkt des Interviews wurde er vor kurzem in den Vorstand seiner Partei gewählt. Das walking interview mit Herrn *Fischer* ist mit über zwei Stunden recht lang. Es ist charakterisiert durch das

Aufsuchen vieler einzelner Orte im Stadtteil und Gespräche mit den dortigen Personen.

Herr *Keupert* ist auch über seine politischen Aktivitäten in seiner Partei in das Sample gekommen. Beruflich ist er als Lernförderer in einem anderen Stadtteil tätig. In der Vergangenheit hat er bereits als Lehrer an der *Neuntaler* Gesamtschule gearbeitet und ist selbst auf diese Schule gegangen. Seine drei Kinder kann er wegen eines Konflikts mit seiner Partnerin jedoch nicht dorthin schicken. Das Interview hat eine Länge von knappen eineinhalb Stunden. Es wurde vollständig als walking interview durchgeführt.

Über eine berufliche Tätigkeit im Stadtteil kam der Kontakt mit Frau *Weimar* zustande. Sie leitet eine Kindertagesstätte im Stadtteil. Darüber hinaus ist sie in vielen Gremien des Stadtteils aktiv. Das Interview fand in ihrer Einrichtung statt. Viele Kinder waren zu diesem Zeitpunkt anwesend. Es hat mit anderthalb Stunden eine durchschnittliche Länge.

Der Kontakt zu Frau *Graber* erfolgte über ihren ungeplanten Einbezug in das walking interview mit Herrn *Fischer*, der sie während seines Interviews überraschend an ihrem Arbeitsplatz aufsuchte. Frau *Graber* leitet einen Mädchenclub im Stadtteil. Auch sie nimmt an vielen Gremien im Quartier teil. Das knapp anderthalbstündige Interview mit ihr startete im Mädchenclub und wurde dann als walking interview weitergeführt. Am Interview nahmen auch zwei Praktikantinnen ihrer Einrichtung teil.

Das mit gut 40 Minuten eher kürzere Interview mit Frau *Aarnheim* wurde aufgrund ihrer Zuständigkeit in der Gesamtstadt durchgeführt. Frau *Aarnheim* arbeitet in der Fachgruppe Integration der Stadt *Zweistadt*. Das Interview fand direkt an ihrem Arbeitsort statt.

Der Zugang zu Herrn *Üksel* erfolgte über Herrn *Keupert*, der direkt gefragt wurde, welche Kontaktpersonen es in den Moscheen gäbe. Über den Dachverband seiner Moscheegemeinde kam Herr *Üksel* ins Sample. Das Interview war als walking interview konzipiert und fiel mit einer knappen

Dreiviertelstunde sehr kurz aus. Wegen Datenverlusts wurde es nicht transkribiert.

Es wurden insgesamt vier Männer und sechs Frauen interviewt. Bei den politischen Akteur\*innen ist ein etwas höherer Anteil der Männer zu verzeichnen, während das Sample selbst leicht von Frauen dominiert ist. Frau *Aarnheim* und Frau *Obernberg* verorten sich dabei am wenigsten im Stadtteil, da sie einen größeren Zuständigkeitsbereich haben: Frau *Aarnheim* die Stadt, Frau *Obernberg* den übergeordneten Bezirk. Während die von ‚Zw‘ durchgeführten Interviews einen stärkeren Fokus auf Einrichtungen im Stadtteil haben, nehmen die von ‚Yw‘ durchgeführten walking interviews den Gesamtstadtteil in den Blick. Im Folgenden werden die Akteur\*innen beschrieben und ein erster Einblick in ihre jeweiligen Ausprägungen von Orientierungen, die in dieser Forschungsarbeit rekonstruiert wurden, gegeben.

### **5.3.1 Herr Alhues – der resignierend-nostalgische Leiter des Generationentreffs**

Der Leiter des *Generationentreffs* wurde im April 2013 als Erster interviewt. Von den gut zwei Stunden Interview entfällt rund eine Stunde auf eine lange und schnelle Rundfahrt durch den Stadtteil. Herr *Alhues* vermisst den Stadtteil regelrecht mit seinem Auto. Das Interview wird mehrmalig durch Telefonate sowie einmalig durch ein Gespräch mit einem Jugendlichen im *Generationentreff* unterbrochen. Kennzeichnend für dieses Interview sind die Beschreibung von Institutionen und Bewohner\*innengruppen. Die Autofahrt beginnt und endet am *Generationentreff*. *Alhues*‘ Bericht über das Leiden unter bildungspolitischen Entscheidungen dient als erste Gelegenheit für eine Abrechnung mit ‚der Politik‘. Im Gegensatz zu den von ihm als unzuverlässig und halbherzig sowie intransparent dargestellten Politiker\*innen bezeichnet er eine durchsetzungsstarke und geradlinig arbeitende Schulleiterin als positive Identifikationsfigur.



# Neuntal



Abbildung 14: GPS-Track Herr Alhues, Leiter des Generationentreffs. Eigene Darstellung auf anonymisierter Karte

*Alhues* konstruiert den Stadtteil als einen gefährlichen Ort und steht der Gentrifizierung teilweise kritisch gegenüber, da diese Bewohner\*innen lediglich in andere Stadtteile verdrängen würde. Er selbst arbeite seit zehn Jahren im Stadtteil, seit sieben Jahren im *Generationentreff*. Kontakt zu Eltern bestünde vor allem bei straffälligen Jugendlichen, und das Rechtsbewusstsein nehme weiter ab. *Alhues* konstatiert eine weit verbreitete Perspektivlosigkeit

mehrerer Generationen. Das Thema Bildung bringt ihn zu einer Rückschau auf die eigene Schulzeit und die seiner Kinder, die jeweils mit schlechten Erfahrungen verknüpft sind.

Charakteristika hinsichtlich des räumlichen Verlaufs sind, wie der GPS-Track zeigt, die überaus lange Strecke, die er mit dem Auto zurücklegt. Dabei fährt er häufig mit überhöhter Geschwindigkeit. Das Auto selbst dient ihm als schnelles Fortbewegungsmittel, mit welchem er sich im kompletten Stadtteil bewegen kann, ohne sich allzu vielen ungeplanten Kontakten aussetzen zu müssen. Eine wichtige Rolle spielen für ihn Stadtteilgrenzen. Diese werden durch Wendepunkte, z. B. auf der *Albrecht-Ahlen-Allee* markiert. Unter den Bewohner\*innen hat er besonders Kinder im Blick. Räume für Kinder wie Grundschulen, U-3-Betreuung oder ein Mittagstisch seien daher für ihn von großer Bedeutung. Einen zentralen Ort der Auseinandersetzung mit Bildungsbedingungen im Stadtteil stellt die Gesamtschule dar, die nicht nur Schule, sondern auch Treffpunkt einiger Initiativen und Stadtteilbibliothek ist. Diese wird durch zweimaliges Anfahren besonders in ihrer repräsentativen Funktion für Bildung im Stadtteil aufgewertet. Auch sind bei ihm religiöse Institutionen relevant, ist doch der *Generationentreff* eine kirchliche Einrichtung. Orte in kirchlicher Trägerschaft wie Caritas, Diakonie oder freie evangelische Einrichtungen spielen bei ihm eine gewichtige Rolle, die er durch eine Konkurrenz muslimischer Einrichtungen bedroht sieht.

Den Stadtteil repräsentiert er immer wieder als einen großen, weiten und unübersichtlichen Raum. Dieser wird entweder als geschäftig beschrieben, wie etwa im Fall des Berufskollegs, in dem stets etwas los sei, oder – was häufiger geschieht – als ungenutzte Ressource, oft in Bezug auf Schulen. Seiner Ansicht nach könne man immer noch mehr aus dem Stadtteil machen, wenn man es richtig kontrolliere. Jugendliche, die z. B. einfach so irgendwo unkontrolliert und unbeaufsichtigt sitzen, sind ihm ein Dorn im Auge. Klare Konzepte, klare Steuerung sind seine Ideale. Sowohl die Geschäftigkeit als auch die ungenutzten Potentiale stehen bei ihm für eine stetig scheiternde Steuerung des Stadtteils. Es

scheiterten seiner Ansicht nach vor allem Pädagog\*innen, aber auch Politiker\*innen.

Der Interviewte beklagt sich ausgiebig über zu viel Kontrolle und Probleme der dauerhaften Finanzierung und der Effektivität von Angeboten. Es fehle insbesondere an langfristigen und präventiven Projekten. Ein häufiges Problem seien Überschuldungen und die daraus resultierende Machtlosigkeit. Der Stadtteil sei teilweise verfallen und habe eine türkische ‚Parallelgesellschaft‘. Am Ende berichtet er von einer Hausbesichtigung im Stadtteil, die zur Folge habe, dass er dort nicht einzog. Trotz städtebaulicher Aktivitäten und des hohen Engagements bleibe die soziale Lage heikel. Helfen könnte nach *Alhues* ein neues Image. Mangelnder Mut sowie Trägheit im Bildungssystem seien jedoch hinderlich. Damit endet das Interview.

Der Stadtteil wird hier als Raum rekonstruiert, der vor allem pädagogisch und weniger politisch behandelt werden muss. Die Stadtteilbewohner\*innen werden so zu zu behandelnden Objekten und damit abhängig von der Aktivität anderer. Dies zeigt sich insbesondere im Bildungsbereich. Dieser wird als Aufgabe hierarchisch organisierter Institutionen konstruiert, in denen formale Bildungseinrichtungen wie Schulen einen hohen Stellenwert haben. Eine wichtige Rolle kommt hierbei den Leitungsfiguren zu, die stets gegen den Verfall des Stadtteils ankämpfen. Dies tun sie – wie Herr *Alhues* selbst – aus einer pädagogisch distanzierten Haltung. Letztere manifestiert sich in einer räumlichen Praxis, in deren Rahmen der Stadtteil punktuell aufgesucht und der Kontakt mit den Menschen reduziert und reserviert gepflegt wird. Paradigmatisch dafür steht das Durchqueren des Stadtteils mit dem Auto, was nur einen minimierten Kontakt zu den Menschen zulässt, wobei aber möglichst viel Stadtteilfläche abgefahren werden kann. Dennoch gibt es punktuell hoffnungsvolle Perspektiven, wie etwa Impulse durch hinzuziehende Studierende oder bauliche Veränderungen im Stadtteil.

### 5.3.2 Herr Fischer – der beteiligungs- und kunstorientierte (Öffentlichkeits)-Arbeiter im *Aufwind* und Mitglied der I-Partei

Herr *Fischer* konstruiert sich im Interview im November 2014 sofort als ein ‚anderer‘. Er präsentiert während der zwei Stunden Fußweg „Orte der Bildung“ (N<sup>o</sup>4, *Fischer*, Zeilen 115, 289–290) als Alternative zum üblichen Blick auf Bildung. Sein walking interview gleicht einer Stadtführung mit mehreren Stationen. Das Interview dauert knapp über zwei Stunden. Eine Besonderheit ist, dass die Interviewerin ein Baby dabei hat. Dies thematisiert Herr *Fischer* immer wieder während des Interviews.

Start ist am *Begegnungszentrum Neuntal* in der *Danielstraße*, nach einem kurzen Schlenker auf der *Neuntaler Straße* wird die erste Station angesteuert, der *Diakonieladen*. Nach einem ca. zehnmütigen Aufenthalt dort geht es über die *Gertrudenstraße* zur zweiten Station, dem *Mädchenclub Schatzkiste*. Auch dort wird für ca. zehn Minuten verweilt. Weiter auf *Gertruden-* und *Zetastraße* gibt es in der letzteren einen kurzen Halt. Über die *Merdenstraße* wird schließlich die dritte Station, der *Radladen* in der *Philippsburger Straße*, aufgesucht. Der dortige Aufenthalt dauert ca. 15 Minuten. Über *Merdenstraße* geht es schließlich zur vierten und letzten Station, dem *Café am Philippsburger Markt*. Hier findet – ähnlich dem Interview mit Herrn *Alhues*, dem Leiter des *Generationentreffs* – die zweite Hälfte des Interviews, bei Kaffee und Kuchen, statt.

Die thematischen Schwerpunkte seines Interviews liegen auf informellem Lernen statt auf schulischer Bildung. So sucht er Zentren der Begegnung auf wie z. B. ein Café oder einen Fahrradladen und präsentiert etwa die *Neuntaler Straße* als einen Ort für vielseitige Begegnungen und Feste in einem vielfältigen Stadtteil. Die Lebensbewältigung im Spagat zwischen ökonomisch schwacher Grundlage traditioneller Arbeitermilieus, egal aus welchem Land, und den Anforderungen einer neoliberalen, kapitalistischen Gesellschaft mit Selbstverwirklichungsauftrag ist sein Thema. Dies zeigt sich im *Diakonieladen*, in dem Menschen auch mit wenig Geld etwas kaufen können, um ihren Wunsch nach Konsum zu befriedigen, im *Mädchenclub*, in dem muslimische Mädchen angeleitet ihren eigenen Weg im Umgang mit ihrer Herkunftsfamilie finden

sollen, und im Café am *Goldmannplatz*, an dem es laut *Fischer* sehr urban zugehen könnte, wenn die Menschen doch das Geld und das Bewusstsein dafür hätten. Strukturellen Veränderungen begegnet er in seiner Partei, der *I-Partei*. Der Verbesserung des alltäglichen Lebens der Stadtteilbewohner\*innen widmet er sich mit seiner Tätigkeit im *Aufwind*, einer *Agentur für Arbeitsmarktqualifikation*.

## Neuntal



Abbildung 15: GPS-Track Herr Fischer, Mitarbeiter beim Aufwind und Mitglied der I-Partei. Eigene Darstellung auf anonymisierter Karte

Er erläutert die ambivalente Bedeutung der *Neuntaler Straße* zunächst mit einem Verweis auf den Straßenverkehr, der die Mobilität stark behindere, aber den Stadtteil auch belebe. Dann widmet er sich einem Kunstprojekt. Er bewertet dieses als „n sehr schönes Projekt“, da es sich auf den Stadtteil bezöge und die Vielfalt desselben abbilde, „weil es anknüpfte an das was hier is“ (ebd., Zeilen 164–165). Herr *Fischer* erläutert weiter wichtige Kennzeichen der *Neuntaler* Geschichte. *Neuntal* sei ein „alter (.) Arbeiterstadtteil eigentlich gewesen“ (ebd., Zeilen 193–194) und stand unter der Herrschaft eines dominierenden Industriebetriebs, der Firma *Stein*. Er selbst lebe „am Rand von *Neuntal*“ (ebd., Zeile 199). Ihm gefalle das „Ambiente“ (ebd., Zeile 201). Die Menschen in dieser Region teilten miteinander bestimmte tradierte Charakterzüge, die auch Einwander\*innen nach spätestens einer Generation übernahmen. Bezugnehmend auf die Immigrationsgeschichte stellt er eine Ähnlichkeit zwischen Einwanderer\*innengruppen zweier historischer Epochen heraus: Ob es um die Einwanderer\*innen „vor (.) hundertfünfzig Jahren“ (ebd., Zeilen 207–208) oder die neuen „Einwanderer der ersten Generation“ (ebd., Zeile 215) gehe, sei egal. Sie alle hätten eines gemeinsam: ihre dörfliche Herkunft. Dies sei auch nach langer Zeit immer noch festzustellen. Viele hätten – so fasst er vereinheitlichend zusammen – ein „Verhalten wie auf’m Dorf“ (ebd., Zeile 211). Hier lässt sich eine Form sozialwissenschaftlichen Wissens rekonstruieren, das sich bei Herrn *Fischer* mit einer positiven Bezugnahme auf den Stadtteil zeigt, welche mit Kunst und Kultur verwoben wird.

Künstlerische Darstellungsformen wie Fotos, Dias, Filme, Konzerte hätten das Potential, den Stadtteil – zumindest zeitweise – zu verändern. Das sonst banale Alltagsleben der Bewohner\*innen gewinne durch eine Darstellung in „kleinen Shows“ (ebd., Zeile 152) eine höhere Bedeutung. So zeigt sich insgesamt ein deutliches Bemühen, den Stadtteil und seine Menschen sehr positiv darzustellen. Im Kontrast zu Herrn *Alhues* konstruiert er keinen passiven Stadtteil, der behandelt wird, sondern stellt ihn als einen aktiven Stadtteil dar, der selbst handelt. Damit werden die Stadtteilbewohner\*innen zu handelnden Subjekten und nicht zu zu behandelnden Objekten. Deren Bildung findet hier auch weniger

in formalisierten, durchstrukturierten Institutionen statt, sondern als individueller Prozess, der eine kreative Entfaltung und eigene Wegfindung ermöglicht.

Der Stadtteil und seine Bewohner\*innen werden trotz aller Schwierigkeiten als positiver Gegenhorizont konstruiert, da die Menschen ihr kreatives Potenzial entfalten und vielfältige Ideen für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen ausprobieren sowie neue Wege finden können, wo andere noch auf eingefahrenen Pfaden steckenbleiben. Der Kontakt zu den Menschen wird regelrecht gesucht. Dieser geschieht mehr auf Augenhöhe und manifestiert sich in einer räumlichen Praxis, in deren Rahmen der Stadtteil begangen und an seinen einzelnen Orten lange verweilt wird. Dennoch bleibt das Handeln von Herrn *Fischer* ein Expert\*innenhandeln, welches sich aufgrund seines akademischen Wissens, seiner beruflichen Positionen sowie seiner Schichtzugehörigkeit von dem der Stadtteilbewohner\*innen deutlich unterscheidet. Der beständig entworfene positive Gegenhorizont dieses Stadtteils stabilisiert die Wirksamkeit seines eigenen beruflichen Handelns als Experte, ohne die individuelle menschliche emotionale Verwobenheit in diesen Raum aufzugeben. Das Schicksal des Stadtteils wird so zum eigenen und ist mit ganz besonderen Menschen dort verknüpft.

### **5.3.3 Frau *Graber* – die tolerant-parteiische Leiterin des Mädchenclubs *Schatzkiste***

Frau *Graber* taucht zweimal aktiv in den Interviews auf. Zum ersten Mal ist sie unfreiwillige Teilnehmerin des eben beschriebenen walking interviews mit Herrn *Fischer*. Dieser sucht den Mädchenclub als einen „Ort des Lernens“ (N<sup>o</sup>4, *Fischer*, Zeile 642) auf. Dadurch entsteht ein Erstkontakt mit ihr als Leiterin dieser seit über zwanzig Jahren bestehenden Einrichtung und führt zu einem zweiten geplanten Interview. Dieses dauert 80 Minuten. Neben ihr nehmen die zwei Praktikantinnen *Undine* und *Viktoria* am Interview teil. Zudem besuchen während dessen zwei Mädchen und ein kleiner Bruder als Klient\*innen der Einrichtung. Das Interview startet im *Mädchenclub*.



Hier stellt Frau *Graber* zunächst mit Hilfe ihrer beiden Praktikantinnen die räumlichen Bedingungen und wichtigsten Aufgabenfelder der Einrichtung vor. Neben Second-Hand-Verkauf, Tanzen, kreativen Angeboten sei dies die Hausaufgabenhilfe. Das höchste Ziel sei es, Mädchen in ihrem Bildungserwerb zu fördern. Die sechs- bis zwanzigjährigen Mädchen brächten häufig kleinere Geschwister mit, da sie auf diese aufpassen müssten. Frau *Graber* betont, dass Bildung vor allem für Mädchen besonders wichtig sei, da sie sonst keine Chance in der Gesellschaft hätten und nur schlecht bezahlte Arbeiten annehmen, heiraten und viele Kinder bekommen würden.

Der Stadtteil, so Frau *Graber*, sei von einem hohen Zuzug von Migrant\*innen, insbesondere von ‚Roma‘ geprägt. Sie kritisiert die Lebensbedingungen der Zugezogenen, die teilweise mit vielen Kindern in engen Wohnungen leben müssten, dass sie wenig Geld hätten und oftmals schlecht in die Bildungsinstitutionen integriert seien. Sie fügt an, dass dies für die Kinder sehr schwierig sei, da sie von zu Hause wenig Unterstützung bekämen und häufig durch Lehrkräfte diskriminiert würden. Sie erzählt, dass die Kinder sehr wissbegierig seien, und von ‚erfolgreichen‘ Fällen aus ihrer Arbeit, von Mädchen, die Ärztinnen und Unternehmerinnen geworden seien. Sie berichtet aber auch von Kinderehen. Die Auseinandersetzung mit den Traditionen der Herkunftsfamilie wird insgesamt mehrfach als Thema benannt.

Bildung, so Frau *Graber*, sei im Stadtteil nicht weit verbreitet. Dieser fördere eher Mobilität nach unten. Hier müsse man kämpfen, um im Leben weiter und letztlich aus dem Stadtteil herauszukommen. Insbesondere Mädchen aus den migrantischen Familien müssten viel Verantwortung für diese und ihre kleinen Geschwister übernehmen. Frau *Graber* beschreibt, dass Mädchen oft sorgfältiger und ehrgeiziger seien. Sie sagt, die Jungen strebten eher nach hohem Einkommen und Ansehen. In vielen Familien sei Bildung generell nicht so wichtig, und es herrsche das klassische Bild vor, dass Mädchen nicht unbedingt zur Schule gehen müssten.



Was den Stadtteil angehe, so sei dieser zunächst sehr „bodenständig“ gewesen (N°7, *Graber*, Zeile 276). Dies habe sich mit dem Zuzug von Migrant\*innen und Einkommensschwächeren verändert. Sie erzählt, dass deutschstämmige Bewohner\*innen daraufhin weggezogen seien, woraufhin der Stadtteil eher unattraktiv geworden sei, da Wohnraum nicht saniert werde. Sie betitelt den Stadtteil als einen „Brennpunkt“ (ebd., Zeile 284). Sie berichtet weiter, dass *Neuntal* über viele Jahre aus Mitteln des Projekts Soziale Stadt saniert worden sei, so z. B. der Markplatz. Gentrifizierungsprojekte mit dem Ziel der sozialen Mischung scheiterten an der mangelnden Verständigung zwischen den Einkommensstärkeren aus dem Neubaugebiet und der ursprünglichen Bewohner\*innenschaft. Dort herrschten eher Konflikte, wie z. B. bei den *Oberwehrer Seen*, die Kinder gern rechtswidrig zum Schwimmen nutzten. Inzwischen seien der Stadtteil von Gentrifizierung und die alteingesessenen Bewohner\*innen – ‚Deutsche‘ wie ‚Migrant\*innen‘ – von Verdrängung bedroht.

Frau *Graber* erzählt, dass viele Geschäfte geschlossen oder verlegt worden seien und dass es nun im Stadtteil eine Menge interkulturelle Gastronomie und migrantische Ökonomie gäbe. Sie betont, dass die ‚deutsche‘ Kultur im Stadtteil rückläufig sei und dass die Geschäftswelt des Stadtteils dessen Bevölkerungsstruktur widerspiegele. Abwanderungen hätten eher etwas mit dem unattraktiven Wohnungsbestand zu tun. Viele Schulen seien geschlossen oder zusammengelegt worden, wie es auch schon von Herrn *Alhues* berichtet wurde. Der Stadtteil brauche ihrer Ansicht nach mehr Jugendhäuser und Einrichtungen für Kinder, wo diese lernen und spielen und wo sich Familien austauschen könnten.

Der Teil des walking interviews nimmt knapp die zweite Hälfte des Interviews ein und findet als Rundweg statt. Nach dem Start am Mädchenclub *Schatzkiste* in der *Gertrudenstraße* geht es über einen kleinen Weg in die *Heppendornstraße*, wo Frau *Graber* den *Stein-Park* mit den Verwaltungsgebäuden thematisiert. Das Café am *Philippsburger Markt* wird in der *Oberwehrer Straße* angesprochen. Nach *Schiffer-* und *Königstraße* geht es auf die *Heppendornstraße*, wo eine geschlossene Grundschule liegt. Angekommen auf der *Nünningstraße* geht es

# Neuntal



um neu gestaltete Häuser. Nachdem die *Neuntaler Straße* bereits angekündigt wurde, wird auch diese von ihr aufgesucht und eingehend beschrieben. Schließlich geht es über die *Gertrudenstraße* wieder zurück zum Mädchenclub Schatzkiste, wo das Interview endet.

Beim walking interview ordnet Frau *Graber* ihre Einrichtung dem *Westen Neuntals* zu. Auf der anderen Seite, im *Osten*, läge der etwas „bessere“ Teil des

*Abbildung 16: GPS-Track Frau Graber, Leiterin des Mädchenclubs Schatzkiste. Eigene Darstellung auf anonymisierter Karte*

Stadtteils (ebd., Zeile 503). Sie erklärt, dass *Neuntal* durch die *Neuntaler Straße* unterteilt werde. Der *Philippsburger Markt*, der vor zwei Jahren im Rahmen des Projektes ‚Soziale Stadt‘ umgestaltet worden sei, würde leider nicht so wie gedacht genutzt. Sie sieht den Grund darin, dass der dortige Wochenmarkt für die Bewohner\*innenschaft zu teuer sei. Sie erklärt, dass der Markt von Grund auf umgestaltet wurde und oft für Feste und Weihnachtsmarkt genutzt werde.

Im *Osten* des Stadtteils wohne eine alteingesessene traditionelle Bewohner\*innenschaft. Frau *Graber* nennt die *Bruckmannsche Siedlung* als Beispiel für eine eingeschworene Gemeinschaft. Nach der Aufzählung diverser Erneuerungen, wie Fassadengestaltung, der Umwandlung von Bahnstrecken in Fahrradwege oder einiger Neubegebiete, merkt sie an, dass es nicht funktioniere, in den Stadtteil etwas Modernes hinzusetzen und sofort eine soziale Mischung zu erzeugen, da die Menschen, die sich das Neue leisten könnten, als Zugezogene im Stadtteil segregiert lebten.

Die zentrale *Neuntaler Straße* ist für sie Hauptverkehrsstraße, die die Stadt von *West* nach *Ost* durchquere. Während des Ramadans sei es abends sehr voll, da sich alle dort trafen. Religiöse Feste aufgrund der Bewohner\*innenschaft hätten ohnehin bzw. insgesamt eine besondere Bedeutung im Stadtteil. Angesichts der üppigen Gastronomie auf der *Neuntaler Straße* merkt sie positiv an, dass Migrant\*innen sich für wenig Geld eine eigene Existenz schaffen könnten, wo sogar die ganze Familie arbeiten könne. Sie mutmaßt, dass die hohe Zahl der Restaurants mit dem geringeren dafür notwendigen Startkapital zu erklären sei.

Frau *Graber* moniert, dass Jugendliche hier nicht viele Möglichkeiten hätten. Sie beschreibt den Park als großen Gewinn für den Stadtteil. Wenn es keine Bürgerinitiativen gäbe, wäre der Park aber schnell wieder „vermüllt“ (ebd., Zeile 676). Die Kreuzung *Neuntaler Straße/ Ecke Gertrudenstraße* sei – wie viele Orte in der Umgebung dieser Straße – unfallträchtig und ein Drogenumschlagplatz. Sie merkt an, dass es Polizeipräsenz gäbe. Dem setzt eine der Praktikantinnen entgegen, dass man von den Drogengeschäften nicht viel

mitbekäme, wenn man sich bewusst davon fernhielte, und betont nochmals das gute Verkehrsnetz des Stadtteils.

Räumlich fokussiert sich dieses Interview auf den Mädchenclub als die adressierte Einrichtung. Dieser wird vor allem als kompensatorische pädagogische Einrichtung konstruiert, die der Klientel, den Mädchen, einen Gegenpol zur traditionell und bildungsarm entworfenen Herkunftsfamilie bietet. Der Mädchenclub wird damit als ein Sprungbrett zu Bildung konstruiert. Zudem hebt Frau *Graber* die *Neuntaler Straße* hervor, die für sie verschiedene Aspekte des Stadtteils repräsentiert. Neben der Gefahr durch Unfälle und Drogen sowie der Trennungsfunktion in Arm und Reich stellt sie diese als einen Repräsentationsraum für den migrationsbedingten Wandel in der *Neuntaler* Bevölkerung dar. Den Konflikt zwischen Arm und Reich und die mangelnde Wandelbarkeit des Stadtteils belegt sie über die Auseinandersetzung mit neuem Wohnraum, neuer Wohnklientel und Gestaltungsprojekten der ‚Sozialen Stadt‘. Diese Räume entfalten einen propositionalen Gehalt des Zweifels. Etwa daran, dass sich gesellschaftlich grundsätzliche Probleme durch bauliche Gestaltung ohne Weiteres ändern ließen. Schließlich existiert im Interview ein relevanter Raum außerhalb des Stadtteils. Dieser umfasst das Draußen, die weite Ferne, ein bildungsbürgerliches emanzipiertes Außen, das die Abgrenzung zum negativen Inneren des Stadtteils verschärft. Dort heirateten Frauen nicht früh, sondern machten Karriere, sprächen nicht libanesisches Arabisch, sondern Englisch. Dieser Raum ist ein als positiver Gegenhorizont entworfener Sehnsuchtsraum, in den ihre Klientel gelangen soll.

Frau *Grabers* Klientel aus ‚migrantischen‘ Mädchen steht im Vordergrund ihrer Stadtteilbetrachtung. Die Mädchen kommen aus dem Stadtteil und sollen diesen möglichst verlassen. Andere Lebensentwürfe zu akzeptieren, fällt ihr schwer, ist allerdings etwas, das sie stets anstrebt. Insgesamt aber wird stadtteilbezogenes, ortsgebundenes Leben als negativer Gegenhorizont gegenüber einem weltoffenen, mobilen Kosmopolitismus entworfen.

Interessant ist hier bereits der Gegensatz zwischen den Akteur\*innen, die eher formale Bildung fokussieren, wie etwa Herr *Alhues* und in Teilen auch Frau *Graber* mit ihrem zentralen Blick auf Schule und Beruf, und jenen, die informelle Bildungsprozesse in den Mittelpunkt stellen, wie Herr *Fischer*. Es zeichnet sich ab, dass diejenigen, die sich eher an formalen Bildungsbegriffen ‚abarbeiten‘, stärker zur Resignation in Hinblick auf die Stadtteilentwicklung neigen, und diejenigen, die informelle und üblicherweise marginalisierte Bildungsmöglichkeiten stärker wertschätzen, auch einen positiveren Entwurf des Stadtteils konstruieren.

#### **5.3.4 Frau *Imholz* und Frau *Jung* – die gut vernetzten Sozialarbeiterinnen**

Das walking interview mit den zwei Sozialarbeiterinnen Frau *Imholz* und Frau *Jung* findet im Juni 2014 statt. Von den beiden Sozialarbeiterinnen spricht meist Frau *Imholz*, mit der die Interviewerin ‚Zw‘ ein weiteres Interview durchgeführt hat.

Der Track des ersten Interviews ist knapp vier Kilometer lang. Er beginnt am *Begegnungszentrum Neuntal* und führt dann über die Gertruden- und *Philippsburger Straße* zum damals relativ neu bestehenden *Philippsburger Markt*. Danach geht es entlang der *Heppendorn-* und *Oberwehrer Straße* zu dem neuen Wohngebiet an den *Oberwehrer Seen*. Schließlich führt das Interview über die *Nünningstraße* zur *Heppendorn-Schule* und anschließend über den *Logepfad* entlang der *Luisenstraße* zur *Gesamtschule am Rosenweg*. Dort endet dieses erste Interview mit beiden Sozialarbeiterinnen. Der Track des zweiten Interviews, welches mit Frau *Imholz* einzeln geführt wurde, ist ca. drei Kilometer lang und wurde innerhalb einer halben Stunde zurückgelegt. Ausgehend vom Discounter *Gutspär* führt dieser über die *Gesamtschule am Rosenweg*, die *Otto-Nolten-* und *Erlenstraße* zur *Neuntaler Straße*. Der Track endet auf der *Neuntaler Straße* hinter der *Albrecht-Ahlen-Allee*.

# Neuntal



Abbildung 17: GPS-Track Frau Imholz und Frau Jung, Zwei Sozialarbeiterinnen. Eigene Darstellung auf anonymisierter Karte

Frau *Imholz* betont im ersten Interview stets, welche Rolle Migration von jungen Menschen für diesen Stadtteil spielt. Im Zentrum ihrer Berichte stehen immer Projekte verschiedener Träger, die von bestimmten, ihr bekannten Personen durchgeführt werden. Als Stadtteilmoderatorin sei ihre Aufgabe, Einfluss im Stadtteil, v. a. im Verwaltungsbereich zu gewinnen. Sie vermittele strategisch und

erfolgreich dank ihrer guten Kontakte und ihres umfangreichen Wissens zwischen Verwaltung und Bewohner\*innen. Ihr Aufgabenbereich umfasse: Dinge anstoßen, Partner finden, nachhaltige Funktion garantieren.

Im Einzelinterview berichtet Frau *Imholz* zunächst von ihren Aufgaben im Stadtteil, der Zusammenarbeit mit Bürger\*innen und verschiedenen Institutionen. Sie bezeichnet sich selbst als Ansprechpartnerin und Koordinatorin. Sie sagt, sie führe Projekte mit Bürger\*innen in Kooperation mit anderen Einrichtungen oder Institutionen im Stadtteil durch, vermittele und stelle den Kontakt zu Fachstellen, Kitas, Schulen, Wohnungsbaugesellschaften und Beschäftigungsträger\*innen her. Sie nennt sich eine Unterstützerin und begründet dies damit, dass sie aufgrund ihrer befristeten Stelle keine feste Position in den Projekten einnehmen könne und wolle.

Außerdem erklärt Frau *Imholz*, dass der Stadtteil sehr groß und der Wohnungsbestand sehr unterschiedlich sei. Sie berichtet, dass in die schlechten Wohnungen oft Drogendealer\*innen oder Ausländer\*innen einzögen, die woanders keine Bleibe fänden. Sie spricht von Konflikten in der Nachbarschaft aufgrund des engen Raums, auf dem die Bewohner\*innen häufig lebten, und den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Den Stadtteil bezeichnet sie als „Ankommensstadtteil“ (N°8, Sozialarbeiterin, Frau *Imholz*, Zeile 281), der auf der einen Seite die alteingesessene Bevölkerung habe und auf der anderen Seite diejenigen aufweise, die nur ankämen und sofort wegzögen, sobald ihre finanzielle Lage es zulasse. Sie erläutert, dass es unter anderem aufgrund der hohen Fluktuation der Bewohner\*innenschaft schwierig sei, langfristige Veränderungen im Stadtteil umzusetzen und Konflikte in der Nachbarschaft zu lösen. Sie deutet dann auf die hohe Nachfrage nach Drogen im Stadtteil hin und führt diese darauf zurück, dass im Stadtteil viele Drogensüchtige und Dealer\*innen wohnten, und darauf, dass der Stadtteil so gut mit dem öffentlichen Nahverkehr zu erreichen sei.

Frau *Imholz* bemängelt bestimmte Aspekte des Stadtteils. Sie könne zwar nachvollziehen, dass der Stadtteil nicht besonders attraktiv wirke, sehe aber



auch Positives. Es sei sehr schwierig, ein solches Image zu verändern, und sie weist darauf hin, dass dieser Prozess Jahrzehnte dauere. Hiesige Schulen und Kitas leisteten gute Arbeit, da sie sich auf die unterschiedlichen kulturellen, religiösen und familiären Hintergründe der Kinder einließen und mit ihnen arbeiteten, womit Fachkräfte in anderen Stadtteilen überfordert wären. Ihrer Meinung nach sei die Situation vieler Haushalte im Transferbezug und in der Schuldenfalle gesamtgesellschaftlichen Prozessen und Gesetzen geschuldet. Der Stadtteil sei sehr jung. Traditionelle Geschäfte seien weitestgehend verschwunden. Es gebe viele Restaurants und Imbissbuden im Besitz von Migrant\*innen. Sie deutet an, dass alteingesessene Deutsche dies bemängelten, viele andere Menschen das umfangreiche internationale Angebot aber wiederum sehr schätzten. Frau *Imholz* stellt auch klar, dass Migrant\*innen durch ihre Geschäfte Arbeitsplätze schafften und Steuern zahlten, und bedauert, dass dies oft nicht gesehen werde.

Kinder brächten laut Frau *Imholz* häufig von zu Hause wenig Motivation mit, die Schule müsse Erziehungsaufgaben der Eltern übernehmen. Sie berichtet auch von migrantischen Familien, die aus schlimmen Verhältnissen geflohen seien und deren Traumata nie therapiert würden. Nachhilfeangebote im Stadtteil gebe es, aber für die erfolgreiche Bildung der Kinder sei es wichtig, dass die Eltern sich der Bedeutung von Bildung bewusstwürden und diese ihren Kindern vermittelten. Besonders schwierig seien fehlende Sprachkenntnisse der Eltern. Sie geht auf die Anforderungen an Migrant\*innen ein und bemängelt, dass diese oft als Bittsteller\*innen zu Ämtern gehen müssten. Dies habe schlechte Auswirkungen auf Eltern und Kinder. Gerade in geduldeten Familien gerate die Bildung angesichts der psychischen Belastungen von geflüchteten Menschen oftmals in den Hintergrund.

Frau *Imholz* findet, dass die Schulen mehr in die Elternarbeit investieren sollten, um Eltern aufmerksamer für den Bildungsweg ihrer Kinder zu machen. Sie fordert kleinere Klassen und mehr Fachkräfte, um die Fähigkeiten der Kinder mehr herauszuarbeiten. Damit das Selbstbewusstsein von Kindern sozial schwacher und migrantischer Familien gestärkt werden kann, solle man ihnen



mehr Wertschätzung entgegenbringen. Viele Eltern bewerteten die Gesamtschule aufgrund ihres hohen Anteils an Migrant\*innen als schlecht. Sie selbst sehe das nicht so und betont nochmals deren gute Arbeit. Sie stellt zudem heraus, dass es in der Bildung nicht auf den kulturellen Hintergrund ankomme, sondern darauf, was man als Eltern seinem Kind mitgeben könne. Dass ein hoher Anteil an Migrant\*innen als Nachteil gesehen werde, findet Frau *Imholz* nicht gut. Sie zeigt den *Philippsburger Markt* und erzählt, dass dieser im Rahmen des Projekts ‚Soziale Stadt‘ umgebaut und die Bürger\*innen in die Entscheidung mit einbezogen worden seien. Der Platz werde ihrer Meinung nach gut angenommen und gerade im Sommer viel genutzt. Dies führe jedoch auch immer wieder zu Konflikten, da sich die Anwohner\*innen über die Lautstärke beschwerten.

Dies wird an einem Projekt für Jungen exemplifiziert, welches sie aus dem vorherigen Interview mit beiden Sozialarbeiterinnen kenne. Frau *Imholz* berichtet, dass dieses Projekt entstanden sei, weil einige Jungen die Bepflanzung eines Spielplatzes herausgerissen und als Wiedergutmachung die Patenschaft für diesen übernommen hätten. Daraus sei ein Projekt geworden, in dessen Rahmen sich die Jungen um Spielplätze im Stadtteil kümmerten. Weiterhin würden mit ihnen gewünschte Themen behandelt und Ausflüge organisiert. Sie erzählt abschließend von einem anderen Projekt für Jungen. Für die Jungen in der Gruppe sei vor allem das Thema Duldung entscheidend. Sie erwähnt hier besonders ein Projekt der Gruppe, bei dem die Jungen ihre Forderungen und Fragen an die Politik zum Thema Duldung im Landtag hätten vorstellen dürfen.

Insgesamt prägt beide Interviews ein starker Fokus auf Projekte im Stadtteil. Die beiden Frauen, vor allem aber Frau *Imholz*, betonen ihre Kenntnis von Menschen, Strukturen und Projekten. Damit lassen sie sich als gut vernetzte Sozialarbeiterinnen kategorisieren.

### **5.3.5 Herr *Keupert* – der relativierend-kategorisierende Lernförderer und *E-Partei*-Politiker**

Das walking interview mit Herrn *Keupert* findet im November 2014 statt. Es dauert eine Stunde und zwanzig Minuten. Es beginnt am *Goldmannplatz* und führt zunächst in die *Rauischholzstraße* zur Zentrale einer (islamischen) Elterngruppe. Nach einem Abstecher zur *DITIB* -Moschee und zu einer Filiale eines *Wohlfahrtsverbandes (WFV)* und der *Treffbar*, einem Anlaufpunkt der Diakonie, die sich ebenfalls in der *Rauischholzstraße* befinden, geht es dann in die *Neuntaler Straße*. Dort wird u. a. das *Begegnungszentrum Neuntal* gezeigt. Ziel des Interviews ist eine Besichtigung der *Gesamtschule am Rosenweg* von innen und außen. Danach geht es über *Bruckmann-*, *Kuf-*, *Daniel-* und *Othmannstraße* wieder auf die *Neuntaler Straße*. Abgeschlossen wird das Interview in der *Straßenbahn*.

Herr *Keupert* zählt verschiedene Gruppen im Stadtteil auf und weist sich als ein Spezialist darin aus, diese religiösen oder politischen Gruppierungen voneinander zu unterscheiden. Er wird aufgrund seiner vielschichtigen Einbindung in den Stadtteil im Folgenden etwas genauer unter die Lupe genommen. Häufig benennt er Institutionen und ihre Projekte. Dabei betont er stets, wie gut er mit wem in Kontakt steht. Klar erkennbar ist seine parteipolitisch geprägte Sicht. Als Mitglied der *E-Partei* sieht er das Interesse seiner Partei für eine günstige politische Konstellation und viele Wähler\*innenstimmen. Er betrachtet das menschliche Handeln durch eine politisch-verwalterische Brille. So beschwert er sich z. B. darüber, wenn Menschen mit ihren Problemen oder Wünschen nicht den ‚richtigen‘, also vorgeschriebenen, sondern einen schnellen, anderen Weg der Kommunikation nehmen.

# Neuntal



Abbildung 18: GPS-Track Herr Keupert, Lernförderer und Mitglied der E-Partei. Eigene Darstellung auf anonymisierter Karte

Herr Keupert hat für den Beginn des Interviews den *Goldmannplatz* an der Außengrenze *Neuntals* ausgesucht. Er beschreibt diesen Ort als gut gewählt, da die wichtigen Plätze von dort aus nicht weit weg seien. Er steuert als Erstes den Treffpunkt der Elterninitiative des Stadtviertels an. Diesen beschreibt er mit dem Wort „Zentrale“ (Nr. 5, Herr Keupert, Zeile 14). Der Begriff stammt aus dem

Verwaltungs- und Steuerungsbereich, etwa aus Militär, Politik oder Feuerwehr, und verweist semantisch auf einen an klaren Kontroll- und Steuerungsstrukturen ausgerichteten Orientierungsrahmen.

Er erläutert den Charakter der Initiative mit folgenden Worten:

Km: da verbirgt sich allerdings ne türkische Splittergruppe von unserer *Santral-Moschee* also von unserer größten Moschee und ähm da sind 140 ähm ja türkische Lehrer (Yw: ja) organisiert nenn ich das jetzt mal die dann auch dementsprechend der der der türkischen Nachwuchs hier denn auch äh hilft höhere Abschlüsse zu erreichen (Yw: aha) also das ist ne rein türkische Geschichte

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 14–20

Mit dem Wort „allerdings“ führt er einen Widerspruch ein. Die Gruppe, über die er spricht, befindet sich in seinen Augen also in einem Gegensatz zu der vorher genannten Kategorie „Elterninitiative“. Er beschreibt nicht, was er unter einer Elterninitiative versteht. Die im Interview erwähnte Gruppe entspricht dem augenscheinlich nicht. Das Verb „verbergen“ verstärkt diesen Widerspruch gemeinsam mit dem Wort „Splittergruppe“. Üblicherweise werden Begriffe wie Untergruppe, Abteilung, Filiale o. Ä. verwendet, wenn ein Teil einer größeren Organisation beschrieben wird. Das Wort „Splittergruppe“ wird für die negative Beschreibung solcher Untergruppen benutzt, dann, wenn man „Abspaltung“ meint. Als Splittergruppen werden radikale linke oder religiöse Gruppen bezeichnet. Die Benennung der Elterninitiative als eine „Splittergruppe“ der Moschee impliziert deren Nähe zum radikalen Milieu und markiert einen Konflikt zwischen verschiedenen Gruppen. Insgesamt ordnet er damit die Klientel der Moschee als zerstritten und eher chaotisch ein, entgegen den klaren Konzepten des christlich geprägten Steuerungsmilieus.

Insgesamt bedauert Herr *Keupert* den schlechten Ruf des Stadtteils und seiner Bildungseinrichtungen. In seinem Ringen um Worte, den vielen Suchbewegungen und Relativierungen zeigt sich sein Bemühen, nicht herablassend über bereits stigmatisierte Bevölkerungsgruppen zu sprechen.

Große Hoffnungen setzt er in die Aufwertung des Stadtteils, von der er sich Ausstrahlungseffekte in den gesamten Stadtteil hinein erwartet. Er ist selbst biografisch mehrfach mit dem Stadtteil sowie mit den Themen Bildung und Politik verankert. Bereits sein Urgroßvater war Mitglied der Partei, in der Herr *Keupert* selbst auch heute aktiv ist. Dieser habe zudem die den Stadtteil kennzeichnende *Gesamtschule am Rosenweg* gegründet. Seine Magisterarbeit hat Herr *Keupert* über die Entstehung der Gesamtschulen geschrieben. Er hat im Stadtteil sowohl die Grundschule als auch die Gesamtschule besucht und dabei gute Erfahrungen gemacht. Er ist durch seine pädagogische Arbeit als Lernförderer in der Region unterwegs und kennt auch andere benachteiligte Stadtteile. Die Identifikation mit dem Stadtteil kann er jedoch nicht immer bis auf seine Kinder ausdehnen, da z. B. seine Partnerin nicht möchte, dass diese auch die *Gesamtschule am Rosenweg* besuchen.

Zusammenfassend betrachtet lässt sich bei Herrn *Keupert* eine starke Orientierung an (Partei-)Politik, schulischen Themen und der Auseinandersetzung mit der muslimischen Bevölkerung feststellen. Er ist über zahlreiche berufliche, private und politische Kontakte im Stadtteil verankert, und die einzelnen Bereiche lassen sich manchmal schwer trennen. Allzu klare Aussagen relativiert er stets, tätigt sie aber dennoch und kategorisiert damit permanent die Menschen im Stadtteil. Somit lässt er sich als relativierend-kategorisierender Lernförderer und *E-Partei*-Politiker einordnen.

### **5.3.6 Frau *Obernberg* – die natur- und bürger\*innenverbundene stellvertretende Bezirksbürgermeisterin und Mitglied der *B-Partei***

Die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin wählt das Auto für das Interview. Die Fahrt beginnt an der Gesamtschule und endet an einem Ort außerhalb des Stadtteils. Das Interview ist 55 Minuten lang.

Der räumliche Verlauf des Interviews ist charakterisiert durch das vielfache Aufsuchen und Thematisieren natürlicher und historischer Orte. So wird zunächst die *Bruckmannsche Siedlung* angesteuert, die als historischer Ursprung

des Stadtteils und als Ort des bürgerlichen Lebens im Grünen konstruiert wird. Schrebergärten, das Wasser an den *Oberwehrer Seen* sowie das begrünte Gelände der Firma *Stein* runden das historische und Natur-Thema im Interview ab. Frau *Obernberg* steigt auch immer wieder mit der Interviewerin aus dem Auto, um den Ort zu erleben und zu begreifen. Die *Neuntaler Straße* wird von ihr als ein belebter Ort dargestellt, an dem die kulturelle Vielfalt des Stadtteils vor allem kulinarisch erfahren werden könne. Ihr weiterer räumlicher Bezug, der über die Stadtteilgrenzen hinausgeht, wird daran deutlich, dass sie auch viele andere Stadtteile benennt.

Thematisch fokussiert sie sich auf Sport, Firmen, Natur und Kultur. Der Sport ist bei ihr zum einen Bildungsinhalt zwischen Ästhetik und körperlicher Erfahrung. Fallen Möglichkeiten des Sporttreibens weg, ist dies für sie bedauerlich. Der Sport dient bei ihr zum anderen auch als Ausgangspunkt, um die Dynamiken des Zusammenwirkens von Politik und Wirtschaft am Stadtteil zu exemplifizieren. So schildert Frau *Obernberg* Firmensponsoring, aber auch den Verlust von Sportstätten durch den Immobilienverkauf an eine große Firma, beklagt die langen Wege, die Kinder fortan zu Sportstätten nehmen müssten, bleibt allerdings politisch sehr zurückhaltend in ihrem Widerstand gegen solche Geschehnisse. Das Mäzenatentum von Firmen ist für sie Fluch und Segen zugleich.

# Neuntal



Abbildung 19: GPS-Track Frau Obernberg, stellvertretende Bezirksbürgermeisterin und Mitglied der B-Partei. Eigene Darstellung auf anonymisierter Karte

Gesellschaft konstituiert sich bei ihr vor allem durch ihre Haltung zur Natur und zur (anderen) Kultur. Migration ist für sie Motor des gesellschaftlichen Wandels, dem man sich stellen müsse. Dabei gäbe es schöne Seiten, wie folkloristische Darstellungen von Kultur, internationale Küche sowie ethnisierte und religiöse Ästhetik wie etwa beim Moscheebau, aber auch negative Seiten, wie etwa ein

zunehmender Drogenverkauf durch ‚Migrant\*innen‘, da diese sich anderweitig nicht finanzieren könnten. Toleranz ist bei Frau *Obernberg* die Anforderung, die an Menschen in dieser Gesellschaft gestellt würde. Dies wird beispielhaft an ihrer Patentochter erläutert, die als Lehrerin an einer Schule unterrichtete, in der es nicht nur die typische Gymnasialklientel gebe, oder an ihrem Ehemann, der in einer anderen Partei als sie sei. Toleranz im Sinne von Aushalten prägt auch ihren politischen Stil, in dem es weniger darum geht, Dinge zu verändern, sondern eher darum, Veränderungen auszuhalten. Diese passive Einstellung zu Veränderungen zeigt sich in einem Gespräch über Schrebergärten:

Ow: [...] hier gibts noch sehr viele Schrebergärten (..) was für mich auch immer mit Kultur zu tun hat (Yw: hm) weil das ist auch Tradition (Yw: ja) obwohl die jungen Leute keine Schrebergärten mehr möchten früher gabs Wartelisten (Yw: hm) heute is man froh wenn die vermietet sind (Yw: ja) [...] ich bedaure das sehr (Yw: @hm@) weil ich bin genau das Gegenteil (Yw: @hm@) ich hab noch n Grundstück mit zick Bäumen und so (Yw: mhm) ich könnte sonst nicht leben wollte auch nich leben (Yw: ja) aber so hat jeder ne andere Ausrichtung (Yw: ja) ne kann sich ja vielleicht auch mal wieder ändern

Yw: (... 6 Sek. Pause ...) es gibt doch eigentlich grad wieder so n Trend zum selbe:r a:nbauen und so

Ow: ja aber der kommt ja überwiegend von den Migranten im Moment ne (Yw: ja) vielleicht schwappt es über wie man so schön sagt (Yw: mhm) (..)

walking interview N°3, stellv. Bezirksbürgermeisterin, Frau *Obernberg*, Zeilen 122–138

In der Proposition zum Thema Schrebergarten zeigt sie, dass Gärtnern für sie eine kulturelle Praxis darstellt. Das Wort „auch“ verweist auf die Abweichung dieser Praxis von ihrem generellen Kulturverständnis. Sie bedauert das Desinteresse jüngerer Menschen an der Fortführung dieser „Tradition“. Sie erklärt ihre Zugehörigkeit zur traditionsbewussten Generation mit einer Beschreibung ihres Gartens und indem sie übertreibt, dass sie ohne diesen nicht leben könne und wolle. Konkludiert wird mit einer Relativierung von Gruppenzugehörigkeiten und einer Proklamation der Toleranz. Die Passage wäre hier sicher abgeschlossen, wenn die Interviewerin die Konstruktion der



Interviewpartnerin nicht in Frage stellen würde. Sie zweifelt das Desinteresse Jüngerer am Gärtnern und konstatiert einen „Trend“ zur Selbstversorgung. Frau *Obernberg* relativiert diesen mit dem Verweis darauf, dass er mehrheitlich bei den „Migranten“ vorkomme. Dadurch werden die Qualität und Bedeutung dieses Wandels abgeschwächt. Sie hält es für möglich, dass diese Entwicklung größere Gruppen als nur „Migranten“ erfassen könne. Erst dann wäre es ein ‚richtiger‘ Trend. Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz, dass Bildung für sie mehr ist als der institutionelle Rahmen der Schule. Damit decken sich Frau *Obernbergs* Konstruktionen mit denen von Herrn *Fischer*, für den Bildung häufig gerade außerhalb der Schule stattfindet. Beide eint also eine Abgrenzung von einem reduktionistischen Bildungsbegriff.

Neben ihrer Toleranz zeigt sich hier ihr Modus der Klientelkonstruktion. Sie beschreibt junge Menschen, sich selbst und „Migranten“. Junge Menschen werden darüber dargestellt, dass sie nicht oder nur ganz wenig gärtnern möchten. Hinter dem Gärtnern verbirgt sich allerdings mehr als ein zufälliges Hobby. Es steht für die Bewahrung und Fortführung einer Tradition, die ihrer Ansicht nach zu Unrecht verschwinde. Das Gärtnern wird gezeichnet als positiver Gegenhorizont für Naturverbundenheit, die Verbindung von Natur und Kultur, den Bezug auf das Organisch-Natürliche mit einem leicht romantisierenden Bezug auf den ländlichen Raum und seine Praxen. Frau *Obernberg* beschreibt sich auch selbst über ihre Naturverbundenheit und die Vielzahl an Bäumen in ihrem Garten. ‚Deutsche‘ junge Menschen teilten diese Orientierung ihrer Ansicht nach nicht. Aber „Migranten“ werden als Ausübende ebendieser Gartentradition dargestellt und so als positiv besetztes Milieu konstruiert. Hier spannt sich ein Bogen zur Feststellung von Herrn *Fischer*, dass die ältere *Neuntaler* Bewohner\*innenschaft durch eine gemeinsame Herkunft aus unterschiedlichen ländlichen Räumen vereint sei. Aus dem gemeinsamen Wissen um die Pflege der Natur und der Verantwortung für das Lebendige entstehen bei ihm und Frau *Obernberg* die Konstruktion einer besonderen Verantwortungsbereitschaft, die sie selbst mit einigen Bewohner\*innen teilten. Als negativer Gegenhorizont dazu stehen dann etwa die Studierenden und

jungen ‚deutschen‘ Familien, die auf all diese Verantwortung, Tradition und das Commitment gegenüber der Natur und der Arbeit weniger Lust zu haben scheinen. Der Bezug auf das Natürliche und Traditionelle wird sich in vielen Passagen des Interviews verdichten und immer wieder zu Milieukonstruktionen einladen.

### **5.3.7 Frau *Weimar* – die ethnisch und klassistisch kategorisierende Leiterin einer KiTa**

Das Interview mit Frau *Weimar*, der Leiterin einer Kindertagesstätte (Kita) im Stadtteil, wird von ‚Zw‘ im Frühjahr 2015 geführt, und zwar ausschließlich in der Einrichtung. Zu Beginn beschreibt Frau *Weimar* den Wandel des Stadtteils seit den 1970er Jahren in Hinblick auf Zuwanderung von Migrant\*innen und das Bildungsniveau der Bewohner\*innen. Daran anschließend stellt sie einen Rückgang des Bildungsniveaus fest. Die Voraussetzungen für den Schuleintritt sowie die Anforderungen an die Kinder hätten sich geändert. Nach einer Passage über Schulleistungstests und die Möglichkeiten der Eltern, die Fähigkeiten ihrer Kinder einzuschätzen, konstatiert sie Unterschiede zwischen ‚deutschen‘ und ‚Migrantenfamilien‘ hinsichtlich Unterstützung und Kontrolle der Bildung der Kinder. Frau *Weimar* kritisiert eine mangelnde Autorität in deutschen Familien und behauptet, in diesen würden Kinder häufiger misshandelt.

Kinderreiche deutsche Familien seien ihrer Ansicht nach problematischer als Familien einer anderen ethnischen Herkunft. Gründe dafür sehe sie im deutschen Sozialsystem, welches die Familien über die Maßen versorge. Sie bemängelt eine ‚fehlende Mischung‘ im Stadtteil. Im Anschluss daran beschreibt sie die ‚Aufwertung des Stadtteils‘ und ein verstärktes Angebot, aber auch eine steigende Nachfrage nach U-3-Betreuung. Kinder, die schon sehr jung den Kindergarten besuchten, hätten demnach höhere Bildungschancen durch frühe Kommunikation und ein besseres Sozialverhalten. Nachdem sie sich herablassend über deutsche Kindernamen äußert, konstruiert sie verschiedene Ethnien im Stadtteil. Im Fokus stehen „Afrikaner“ und Drogenhandel (N°6, *Weimar*, Zeilen 254–281). Für die konzentrierte Ansiedlung von Menschen

derselben Ethnien äußert sie bei allen Problemen Verständnis und betont, dass es solche Konzentrationen von Deutschen auch im Ausland gebe.

Frau *Weimar* kritisiert mehrfach die fehlende Bildungsmotivation deutscher Familien und besteht auf der Kindergartenpflicht, favorisiert die Ganztagsbetreuung als Kompensation pädagogisch dysfunktionaler Familien. Ebenso wie Herr *Alhues* hebt sie das strenge Konzept und die Schulkleidung der *Wydenbruck-Grundschule* als positiv hervor. Die höchste pädagogische Form sei für sie das Internat und bemängelt die schwache Verbreitung dieser Lern- und Lebensform, da sie schlechte häusliche Bildungs- und Erziehungsverhältnisse am besten kompensieren könne. Nach einem Plädoyer für eine universitäre Erzieher\*innenausbildung betont Frau *Weimar*, dass sie den Kindern im Kindergarten Benehmen und Regeln beibringe. Aufgrund schwieriger Umstände hätten diese danach aber trotzdem keine Chance im Leben. Sie stellt heraus, dass ‚Migrantenfamilien‘ mehr Wert auf Bildung legten. Deutsche Familien hätten ihrer Meinung nach keinerlei Motivation für Bildung und könnten ihren Kindern diese auch nicht vermitteln.

Anschließend beschreibt sie die Stigmatisierung des Stadtteils am Beispiel der „Postleitzahldiskriminierung“ seiner Bewohner\*innen bei Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Sie kritisiert das Betreuungsgeld insbesondere in benachteiligten Quartieren und unteren Sozialschichten. Auf herablassende Weise stellt sie einen Zusammenhang von Bulgar\*innen und Rumän\*innen mit Schwarzarbeit und teuren Autos her. Außerdem beanstandet sie die Kostenfreiheit des letzten Kindergartenjahres. Deshalb meldeten viele Eltern ihre Kinder erst zu diesem Zeitpunkt an. Dann sei es ihrer Meinung nach aber schon sehr schwer, Defizite aufzuholen und die Kinder für den Schuleintritt fit zu machen.

Mittels der Thematisierung christlich und muslimisch orientierter afrikanischer Länder erkennt sie große Probleme mit den ‚Migrant\*innen‘ muslimisch geprägter Länder. Sie konstruiert Unterschiede der beiden Glaubensrichtungen. Sie berichtet davon, dass oftmals komplett verschleierte Frauen ein sehr hohes

Bildungsniveau hätten und man sich nicht vom Äußeren täuschen lassen dürfe. Schließlich berichtet sie von Konflikten verschiedener ‚Ethnien‘ im Stadtteil und stellt einen Zusammenhang zwischen Herkunftsland und Bildung fest. Die hohe Quote von Schülerinnen mit ‚Migrationshintergrund‘ an einem Mädchengymnasium dient ihr als erneuter Beweis für die bessere Bildungssituation in migrantischen Familien.

Im Interview mit Frau *Weimar* werden an vielen Stellen sehr klare Klientelkonstruktionen sichtbar, die mit einer deutlichen Auf- oder Abwertung bestimmter Gruppen verbunden sind (s. auch Kap. 6.3). Dies deutet bereits auf einen Orientierungsrahmen hin, der Menschen sehr stark kategorisiert, entsprechend ihrer ethnischen, letztlich rassistisch konstruierten Zugehörigkeit wertet und damit außerordentlich stark diskriminiert.

### **5.3.8 Frau *Aarnheim* – die rechtlich versierte und diversitätswertschätzende Mitarbeiterin in der städtischen Fachgruppe Integration**

Das Interview mit Frau *Aarnheim* ist mit einer knappen Dreiviertelstunde eins der kürzeren. Sie sieht sich neben Frau *Obernberg* nicht spezifisch für den Stadtteil *Neuntal* zuständig. Ihr Aufgabengebiet Integration umfasst die komplette Stadt. Das Interview beginnt mit der Frage nach Bildungschancen und Bildungsbeteiligung in der Gesamtstadt.

Frau *Aarnheim* beschreibt zunächst ihren aktuellen Arbeitsschwerpunkt, Familien mit libanesischer Zuwanderungsgeschichte. Diese seien oftmals Analphabet\*innen oder „bildungsfern“ (N°9, *Aarnheim*, Zeilen 12–21). Viele seien zwar schon Jahrzehnte in Deutschland, befänden sich aber nach wie vor im Duldungsstatus, hätten nur wenige Rechte. Sprache sei ein entscheidender Zugang zu Bildung. Daher bemängelt sie das fehlende Recht von Familien mit Duldungsstatus auf einen Sprachkurs. Insbesondere Frauen sprächen wenig oder kein Deutsch. Daher hätten es die Kinder dann auch schwerer in der Schule.

Der Wunsch nach Bildung werde zwar häufig formuliert, in der Praxis aber nur selten umgesetzt. Auf Nachfrage benennt sie elterliche „Bildungsferne“ (N°9,

*Aarnheim*, Zeile 39), fehlende Sprachkenntnisse der Kinder und Eltern (insbesondere der Mütter) und die Erziehung. Kinder kämen aufgrund ihres schlechten Sozialverhaltens oft auf die Förderschule, obwohl sie eigentlich einen guten Schulabschluss machen könnten. Die Zusammenarbeit mit Schulen, so Frau *Aarnheim*, stoße trotz guten Willens häufig an Grenzen.

Die Interviewerin fragt nach, ob Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ besonders häufig von Bildungsbenachteiligung betroffen seien. Frau *Aarnheim* antwortet, dass dies oft der Fall sei, aber dass vor allem häusliche Gegebenheiten Voraussetzungen schüfen. Auf die Frage nach geschlechtsbedingten Unterschieden berichtet sie, dass Familien tendenziell die Bildung der Söhne in den Mittelpunkt stellten, da diese später ihre Familien ernähren müssten. Nach einer erneuten Kritik des Duldungsstatus widmet sie sich der Beschreibung von Familientraditionen. Mädchen sollten vorzugsweise heiraten, sich um den Haushalt kümmern und die Kinder erziehen. Jungen sollten hingegen in der Lage sein, als Erwachsene ihre eigene Familie zu versorgen.

Auf Nachfrage präzisiert Frau *Aarnheim* die Bedingungen des Duldungsstatus. Zwar gebe es eine Schulpflicht auch für geduldete Kinder, diese könnten aber z. B. nicht so einfach an Klassenfahrten teilnehmen, wodurch sie in eine Außenseiterposition gedrängt würden. Dies hätte schwere Folgen für ihre Psyche. Der Duldungsstatus wirke sich negativ auf die Stimmung und Motivation der Kinder und Familien aus. Da sie keine ‚Wurzeln schlagen‘ könnten, sei auch das Interesse an Bildung geringer. Sie bemängelt das fehlende Bestreben der Aufnahmegesellschaft und die fehlenden Möglichkeiten, traumatische Erfahrungen aufzuarbeiten.

Die Interviewerin erkundigt sich danach, wo die Familien lebten. Frau *Aarnheim* berichtet von einer gleichmäßigen Verteilung mit einer Konzentration in den *westlichen* Quartieren der Stadt und in der Stadtmitte. Innerhalb der Viertel gebe es zudem eine Konzentration auf bestimmte Straßen. Dies mache es für Frauen manchmal leichter, da diese oftmals nicht das Haus so weit verlassen dürften.

Die Wohnqualität sei oftmals gering und die Wohnverhältnisse aufgrund der großen Familien beengt.

Am Ende fragt die Interviewerin Frau *Aarnheim* nach Wünschen für die Zukunft. Dies seien eine höhere Sensibilität und Wertschätzung der Institutionen für die Kultur, Bedürfnisse und Geschichte der geflüchteten Menschen. Sie betont einen hohen Qualifizierungsbedarf der Institutionen. Zudem fordert sie rechtliche Änderungen im Duldungsstatus. Sie wünscht sich Integration im Sinne einer Gleichbehandlung der Geschlechter und einen offeneren Arbeitsmarkt für Menschen mit Migrationshintergrund.

Insgesamt lässt sich bei Frau *Aarnheim* eine verwaltungsrechtliche Sozialisierung erkennen, die sich in einer Orientierung an rechtlichen Regelungen zeigt. Diese werden aber immer rückgebunden in einen gesellschaftlichen Rahmen. Frau *Aarnheim* lässt sich somit als rechtlich versierte und diversitätswertschätzende Mitarbeiterin einordnen.

### **5.3.9 Akteur\*innen im Stadtteil – Expert\*innen mittendrin oder außen vor?**

Dieser erste Blick auf die interviewten Akteur\*innen vermittelt eine Vorahnung über mögliche bildungsbezogene Perspektiven, die diese in Bezug auf den Stadtteil einnehmen könnten. Alle Akteur\*innen zeichnet aus, dass sie für sich ein „Sonderwissen“ (Sprondel 1979, S. 141, 148) in Anspruch nehmen. Aufgrund ihrer herausgehobenen Position und ihrer Vernetzung in verschiedenen Fachkreisen, Runden Tischen oder Gremien verfügen sie auch über ein enormes „Deutungswissen“ (Bogner und Menz 2001a) und über eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler, Honer, und Maeder 1994). Damit können sie in Anschluss an den dargelegten Forschungsstand zum walking interview als Expert\*innen bezeichnet werden (s. Kap. 4.2). Sie wurden von den Interviewerinnen als Expert\*innen adressiert und performen diese Zuschreibung teilweise auch sehr deutlich. Beispielsweise betonen sowohl Herr *Alhues* als auch Herr *Keupert* oder Frau *Obernberg* häufig, dass sie über viel

Raumwissen verfügen. Durch das Interview erfahren sie eine Bestätigung in ihrer Expertise, aber auch in ihrer Deutungshoheit über den Stadtteil.

Die Akteur\*innen lassen sich grob einteilen in diejenigen, die über ihre politische Aktivität angesprochen wurden wie etwa Herr *Keupert* von der *E-Partei*, Herr *Fischer* von der *I-Partei* oder Frau *Obernberg* von der *B-Partei* und diejenigen, die über ihren pädagogischen Beruf akquiriert wurden wie Herr *Alhues* im *Generationentreff*, Frau *Graber* im Mädchenclub, Frau *Imholz* und Frau *Jung* als Sozialpädagoginnen, Frau *Weimar* in der Kindertagesstätte oder Frau *Aarnheim* in der Fachgruppe Integration. Diese Zuschreibung zu verschiedenen Feldern spiegelt sich im Material aber nur teilweise wider, nämlich dann, wenn politische Programmatik verkündet wird. Sie zieht sich also nicht als Linie durch das Sample, insbesondere da es bei den politischen Akteur\*innen viele Überschneidungen mit anderen Feldern gibt und niemand vom Beruf Politiker\*in lebt. So ist Herr *Fischer* beruflich in der Agentur für Arbeitsmarktqualifikation, *Aufwind*, tätig und Herr *Keupert* als Lernförderer und in weiteren Bereichen aktiv. Vielmehr ist festzustellen, dass sich fast alle Akteur\*innen an politischen Leitbildern oder pädagogischen Fachtermini ‚arbeiten‘ und so erneut ihre Expertise im Feld beweisen.

In den Rekonstruktionen wird sich zeigen, wie sehr sich das walking interview als Erhebungsmethode insbesondere in der raumbezogenen Forschung mit „Expert\*innen“ eignet. In dieser Form des Interviews ist es ihnen auf der einen Seite möglich, ihr kommunikatives Wissen als „Sonderwissen“ (Sprondel 1979, S. 141, 148) zu teilen, welches sie als Expert\*innen auszeichnet. Auf der anderen Seite ermöglicht diese Methode einen exklusiven Zugang zum konjunktiven Wissen (vgl. Kap. 4.4.2). Die Akteur\*innen sind sehr nah an ihrem alltäglichen Handeln bis hin zu privaten Lebensentscheidungen. Sie zeigen den Raum, in dem sie täglich agieren und bekommen dabei zahlreiche Erzählanlässe geliefert. Zudem verstärkt der Zugang zum Forschungsraum das Verständnis der Forschenden für seine Logiken (Clark und Emmel 2010). Das walking interview bietet als attraktives Erhebungsformat für Interviewte einen Zugang zu einer Bandbreite an Akteur\*innen, die bereitwillig ihr Wissen in Form räumlicher

Repräsentationen teilen. Insbesondere aber schafft es einen exklusiven Zugang zum Stadtteil als materiellen Raum und zur alltäglichen räumlichen bildungsbezogenen Praxis der Akteur\*innen.

## **5.4 DIE ORTE UND IHRE THEMEN**

Wenn Henri Lefebvre sagt, dass der Repräsentationsraum gesellschaftliche Verhältnisse räumlich abbildet, so ist davon auszugehen, dass der Stadtteil *Neuntal* selbst und Orte in ihm genau das tun: gesellschaftliche Verhältnisse abbilden. Analog zur sprachlichen Manifestation von Orientierungen in der Fokussierungsmetapher, in der eine spezifische ausgewählte Metapher im linearen Interviewtext repräsentativ für die Gesamtorientierung der Akteur\*innen steht, wurden im Stadtteil *Neuntal* vier weitere Fokussierungsorte rekonstruiert, die basal für das Verständnis des Stadtteils und der Orientierungen der untersuchten Akteur\*innen sind: die *Gesamtschule am Rosenweg*, die *Neuntaler Straße*, den Mädchenclub Schatzkiste und schließlich religiöse Orte. Im Folgenden wird gezeigt, welche Bedeutung diese Orte für den Stadtteil haben und welche relevanten Themen des Bildungsraums *Neuntal* sich in den jeweiligen Orten fokussieren.

### **5.4.1 Die Gesamtschule als ambivalente Ecke und ungenutzte Fläche**

Der erste Ort von Interesse ist die Gesamtschule *am Rosenweg*. Diese liegt im unteren Quader. An der Gesamtschule ist im dreifachen Sinne kein Vorbeikommen. Diese wird hauptsächlich von Schüler\*innen des Stadtteils besucht. Schulpflichtige Einwohner\*innen der gentrifizierten Gebiete (*Oberwehrer Seen* oder *Bruckmannsche Siedlung*) besuchen häufig andere Schulen. Ansonsten gilt: Wer in *Neuntal* wohnt, geht in *Neuntal* zur Gesamtschule.

Der Gesamtschule ist auch verkehrsmäßig schwer zu entrinnen. Zwei Straßen, die ursprünglich offenbar an dem Gebäudekomplex vorbeiführten, wurden zu Sackgassen umgewandelt. Besonders am Track des Leiters des *Generationentreffs* ist zu erkennen, dass dieser die Gesamtschule zweimal anfährt. Er wendet zweimal. Dies ist die einzige Möglichkeit, das Gelände wieder mit dem Auto zu verlassen.



Der dritte Aspekt der Unentrinnbarkeit ist der der Thematisierung. Fast alle Akteur\*innen nehmen Bezug auf die Gesamtschule oder/und suchen diese auf. In vielen Tracks ist die prominente Stellung dieses Ortes zu erkennen: Herr *Alhues* fährt diesen zweimal an, Herr *Keupert* läuft zur Gesamtschule und wieder zurück, die zwei Sozialarbeiterinnen gehen bis zur Gesamtschule. Thematisiert wird die Schule u. a. von Herrn *Fischer*, der beispielhaft an ihr aufzeigt, wie schwer die Situation der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in den Einsteiger- oder Willkommensklassen ist, wenn Stellen für Lehrkräfte fehlen.

Herr *Keupert* stellt dar, wie die Gesamtschule und ihre Geschichte mit seiner ganz persönlichen Familienbiografie verwoben sind:

Km: also also grundsätzlich is es so ich war ich war hier auch an ner *Otto-Nolten-Grundschule* des is hier die Grundschule (Yw: aja) oder eine der Grundschulen (Yw: ja) und ähm bin dann von da von da aus direkt nebenan auf die *Gesamtschule am Rosenweg* gekommen (Yw: mhm) des is eine der eine der ältesten Gesamtschulen ja in \*Bundesland\* (Yw: ja) neben der *Fünftädter* Gesamtschule und äh das Lustige is dass mein Ur-äh mein Urgroßvater als E-Partei-Vorsitzender oder Ortsvorsitzender hat die *am Rosenweg* nach *Neuntal* geholt (Yw: aha) der Hubi

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 113–120

Herr *Keupert* hat seine persönliche Schulbiografie in *Neuntal* gelebt. Nachdem er seinen eigenen „direkt[en]“ Weg auf die Gesamtschule beschrieben hat, ordnet er diese als historisch ein. Sie ist „eine der ältesten Gesamtschulen“ im Bundesland. Mit dieser Aussage bezeichnet er das Thema als eines, zu dem er spezielles Fachwissen hat, welches seine autobiografische Erfahrung ergänzt. Er verbindet diese Darstellung der Schulbiografie mit seiner Familiengeschichte und seiner eigenen Initiation in die politische Arbeit. Mit dem Verweis, dies sei „lustig“, leitet er den Bericht über seinen Urgroßvater ein, der eine höhere Stellung in der Partei hatte, und als maßgeblicher Verursacher der Gründung der Gesamtschule beschrieben wird. Die Bezeichnung des Urgroßvaters mit seinem Spitznamen rundet die „lustig[e]“ Beschreibung ab und dient somit im Gesamten der Distanzierung von dieser Erkenntnis. Auf der einen Seite ist die eigene Familie sehr wichtig, auf der anderen ist dies nichts weiter als einen Witz

wert. Darin dokumentiert sich zum einen ein ironisch-distanziertes Verhältnis zur familiären Bildungsbiografie, welche sich auf die Darstellung von Bildungssteuerung überträgt. Zum anderen zeigt sich hier eine Perspektive auf den Stadtteil durch die Brille der eigenen familiären Bildungserfahrung. Zudem deutet sich ein erster nostalgischer Blick auf die Vergangenheit des Stadtviertels an, welcher sich später verfestigen wird.

Herr *Alhues* bezieht sich schon sehr früh im Interview auf die Gesamtschule, als er diese zum ersten Mal passiert:

Am: [...] so hier hinten schließt direkt die Gesamtschule an

Yw: mhm (.) aja hier (.) °gehts zum Parkplatz° (..) #18:25

Am: die is dahinter (Yw: ja) und da vorne ist nochmal ne Grundschule (Yw: aha) da (.) also das is relativ Bildungs- äh eck hier (Yw: ja) ähm (..) was ich so ein bisschen schade finde ist dass die haben hier total viel Fläche (.) ungenutzt hier so ne (Yw: ja) also das sind hier Wege sind da do hier eingerichtet worden und was weiß ich ne und das ist eigentlich Fläche die nie richtig genutzt wird ne (.) da könnte man sicherlich noch ne Menge draus machen um (.) Kinder was von hätten (Yw: ja) und wo auch im Nachmittagsbereich vielleicht auch mehr stattfinden könnte [...]

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 126–135

Die Passage beginnt mit einer räumlichen Beschreibung des Ortes der Gesamtschule. Dass diese mit einer Grundschule nah beieinanderliegt, bezeichnet er als „Bildungseck“. Damit benutzt er wiederum einen räumlichen Begriff, die Ecke. Dieses Wort steht für ein Schlechter-Machen (später: die dunkle Ecke) oder eine Verniedlichung des Ortes („Ich geh mal ums Eck“, „Eckkneipe“). Zudem verweist die „Ecke“ auf eine gewisse Randständigkeit, aber auch auf einen exponierten Ort, der einen Richtungs- oder Perspektivenwechsel ermöglicht. Denkbar wären auch Begriffe wie Bildungsort, Bildungszentrum, Bildungsgegend. Dem räumlichen Begriff des „Ecks“ gesellt sich die „Fläche“ hinzu. Dieses Wort illustriert die Ausdehnung, Größe und Breite eines Ortes, was durch die Verwendung des Ausdrucks „total viel“ verstärkt wird. Schon zu Beginn verweist Herr *Alhues* auf die große

Ausdehnung des Stadtteils (Verweis: flächenmäßig groß). Hier bekommt die Fläche den Charakter der ungenutzten Möglichkeiten.

Er bedauert, dass dieses große Areal ungenutzt oder falsch genutzt sei. Dies zeigt sich an der Verwendung des Ausdrucks „schade“. Durch konjunktivische Äußerungen, dass „Kinder was von hätten“ und „mehr stattfinden könnte“ stellt sich der Gedanke des Möglichen, aber leider nicht Umgesetzten sprachlich dar.

Die räumlichen Begriffe „Fläche“ und „Eck“ werden sowohl von Herrn *Alhues* als auch von Herrn *Keupert* mehrfach verwendet. Ein positiver Bezug zur beeindruckenden Wirkung der Größe zeigt sich in der Passage II zur Gesamtschule von Herrn *Keupert*:

Km: das is die *Gesamtschule am Rosenweg* ähm die is nich nur wenn man sie aufklappen würde ungefähr sieben Kilometer lang also n wirkliches Hammerteil wirklich (Yw: ja ) also absolute ähm sechziger Jahre Adel nenn ich das jetzt einfach mal (Yw: ja) weils richtig schön plattenbaumäßig is auf drei Etagen [Baby hustet] aber dafür sehr weit gemacht hat

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 307–312

Auch hier wird im Konjunktiv gesprochen: Wenn man die Gesamtschule „aufklappen würde“, wäre sie groß, „n wirkliches Hammerteil wirklich“. Sie ist aber auch in der Realität groß, denn er formuliert „nicht nur wenn man sie aufklappen würde“ und verdeutlicht damit seinen positiven Bezug zu Größe und Fläche. Die Höhe wird durch die Quantifizierung der Etagen, die Breite durch die Beschreibung der Weite hervorgehoben. Er bezeichnet dies als „richtig schön plattenbaumäßig“.

Herr *Alhues* benutzt die Begriffe „Fläche“ und „Eck“ in Bezug zur Gesamtschule in negativer Art und Weise. Eine Stelle im Erdgeschoss der Schule wird folgendermaßen beschrieben:

Am: äh das is natürlich so ne schöne dunkle Ecke die kaum äh besucht wird ja (Yw: ja) und deshalb äh für jeden der Böses macht äh vorhat (.) ne schöne Fläche bietet

Der Ausdruck „dunkle Ecke“ bezeichnet einen nicht einsehbaren Ort, an dem im Geheimen normabweichende „böse“ Dinge ermöglicht werden. Das davorgeschobene „schön[]“ ermöglicht eine Distanzierung vom Gesagten. Diese sprachliche Konstruktion wiederholt sich in der Formulierung „ne schöne Fläche“. Es herrschen also gute Bedingungen für das „[B]öse“. Gut und Böse sind moralische, bewertende Kategorien, die von der individuellen Norm bestimmt werden. Deren Verwendung ebnet den Boden für das Motiv der Kriminalisierung. Die beschriebene Ecke dient als Freiraum für das Böse, sie ist aber auch ein Ausgangspunkt für die „bitterbösen Brandbriefe“ (N°1, *Alhues*, Zeile 184), die von einem Vertreter eines in dieser Ecke ansässigen Vereins an lokalen Akteur\*innen und somit auch an Herrn *Alhues* versandt werden, in denen ihnen die Benachteiligung türkischer Einwohner\*innen vorgeworfen wird.

Ecke und Fläche sind in Bezug auf diesen Stadtteil Begriffe, die die ambivalente Sichtweise verdeutlichen. Die Ecke steht dabei stellvertretend für einen Perspektivwechsel. Die Perspektive, die in einer Richtung stimmig ist, wird durch den Blick um die Ecke enttäuscht, gebrochen oder ergänzt. Aus der Bewegung heraus geschehen viele Beschreibungen des Gangs oder der Fahrt um die Ecke. So ermöglicht die Ecke Überraschungen und Perspektivwechsel.

In einem Zitat von Herrn *Fischer* werden die ambivalenten Perspektiven auf den Stadtteil besonders deutlich:

Fm: und das is nich alles nur (.) so wie Sie das jetz hier gesehen haben (.) [Yw: ja] es gibt hier auch äh (.) wie sacht man bei uns in der *Schnell-Region* mal schöne Ecken gibts hier auch °@(..)°@ [Yw: @°ja°@] so mittendrin (.) auch [Yw: mhm] (.) (naja)

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 1101–1105

Es ist also nicht nur so – schlecht –, wie es scheint, sondern auch gut.

Gleiches gilt für die Aussage einer Praktikantin des Mädchenclubs über Plätze, an denen Drogen gehandelt werden.

Gw: [...] willst du nicht noch was erzählen über deinen Stadtteil

Vw: mhm mein Stadtteil also ich kann sagen der Umschlagplatz hinten an der Kreuzung auch wenn da irgendwelche Drogengeschichten oder so was ablaufen wenn man sich davon fernhält und nix damit zu tun haben will dann kriegt man das überhaupt nicht mit und für mich ist diese Umschlagecke einfach nur super wegen den vielen Bahnen (.) da fährt alles entlang was man braucht [...]

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 698–705

Nach der Aufforderung, sich selbst zum Stadtteil zu äußern, berichtet die Praktikantin zunächst über Drogenhandel an einer „Umschlagecke“. Diese negative Erscheinung im Stadtteil wird zugleich durch die Äußerung relativiert, dass diese Ecke für sie praktisch sei, da sie diese als Verkehrsknotenpunkt nutze.

Die Sozialarbeiterin Frau *Imholz* benennt im Einzelinterview „dunkle Räume also zum Teil dunkle Ecken“. <sup>68</sup> Diesen negativen Befund nimmt sie sofort als Handlungsauftrag für eine Umgestaltung, welche zudem partizipativ ist. Mithilfe des räumlichen Wissens der Bürger\*innen wird der Platz umgestaltet und als Ergebnis „im Sommer sehr gut genutzt“:

Iw: [...] hier war vorher so ein Bolzplatz (.) eingezäunt also riesiger Zaun (.) (Zw: ja) und draußen rum nur so'n paar Bäume und Büsche alles sehr schäbig und (.) ja auch so dunkle Räume also zum Teil dunkle Ecken und genau das ist dann im Rahmen von äh mit Bürgerbefragungen hier äh von den anliegenden Häusern und den Häusern äh so ein bis zwei Straßen weiter ne Bürgerbefragung gemacht worden und anhand dieser Befragung sind dann Pläne entstanden (.) und dann eben auch umgesetzt worden also man hat da eben vorher auch die Bürger mit einbezogen der Platz wird im Sommer sehr gut genutzt (Zw: mhm) [...]

walking interview N°8, Sozialarbeiterin, Frau *Imholz*, Zeilen 961–969

---

<sup>68</sup> An vorheriger Stelle wird bereits von „gefährlich[en]“ Ecken gesprochen, an denen sich Drogenkonsument\*innen „eben dann direkt vor Ort auch gespritzt haben und dann Spritzen in den Ecken liegen gelassen haben“ (N°8, *Imholz*, Zeilen 231–234).

Die Leiterin der Kita, Frau *Weimar*, nutzt die Ecke in Bezug auf den Gesamtstadtteil als Metapher für die Andersartigkeit *Neuntals* im Vergleich mit anderen Stadtteilen. Sie beschreibt eine Maßnahme der Kriminalitätsprävention:

Ww: [...] ich kann nicht mit denen den Sittenworkshop den dreißigsten Runden Tisch in *Neuntal* eckigen Tisch und noch mal natürlich kriminalpräventiv sind wa auch unterwegs das ist auch gut dass wir das tun was aber wichtiger wäre (.) dass die Leute die sich nicht benehmen oder die dass die immer mit am Tisch wären und dass die wissen dass wir uns mit allen unterhalten (.) [...]

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 504–508

Der Begriff Runder Tisch steht für eine gleichberechtigte Zusammenkunft an einem Ort. Idealerweise sitzen verschiedene Menschen auf Augenhöhe und in gleichberechtigter Sitzordnung im Kreis und ermöglichen so kommunikativen Konsens oder Lösungsvorschläge. Laut der Aussage Frau *Weimars* sei dies in *Neuntal* nicht möglich, dort gäbe es vielmehr den „eckigen Tisch“. Dieser schafft ein Vorne, Hinten, Links und Rechts und versinnbildlicht unterschiedliche, möglicherweise auch hierarchisch strukturierte Positionen, bei denen Menschen lieber auf ihrer angestammten Seite oder in ihrer gewohnten Ecke bleiben. Die Unmöglichkeit gleichberechtigter Kommunikation verdeutlicht sie durch die Bemerkung, dass Menschen, die zur Klärung eines Sachverhalts wichtig wären, nicht mit am Tisch säßen. Mit der Metapher des eckigen Tisches wird der Stadtteil ein Ort der Unmöglichkeit. Die Fläche des Gesamtschulareals – um auf diesen Aspekt zurückzukommen – fällt beim Blick auf die Karte sofort auf. In der Nähe des Gewerbegebiets gelegen ist diese Fläche Raumkonkurrenzen ausgeliefert. Die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin beschreibt dies am Beispiel des Konkurrenzkampfs zwischen einer *Zweistädter* Firma und der Gesamtschule:

Ow: hier sind Sportanlagen (Yw: mhm) diese Sportanlagen gehören zur Gesamtschule [...] und ein Teil dieser Sportanlagen wird leider verkauft (Yw: mhm) und zwar an die *Dolnara Dolnara* ist eine der größten Pharmagesellschaften Deutschlands es gibt wenige die größer sind (Yw:

ok) natürlich der drittgrößte<sup>69</sup> Arbeitgeber *Zweistadts* (Yw: ja) dann auch Steuerzahler *Zweistadts* (Yw: ja) und das heißt die haben natürlich ihre Machtposition (Yw: hm) auch ganz schön ausgespielt

Yw: ok also die brauchn einfach Fläche

Ow: die brauchn Fläche (.)

Yw: die brauchn keine @Sportanlag@ ich hab mich grad

Ow:   └ die Sportanlage (Yw: ok) haben sie gekauft um dort äh ein Verwaltungsgebäude äh aufzustellen (Yw: ja) ich hm bin da nich sehr glücklich drüber (Yw: ja) das werden Sie merken weil (.) äh die Verteilung der Sportanlagen der Gesamtschule bedeutet dass die weit laufen müssn (Yw: mhm) und diese Gesamtschule hier hat als Abiturfach noch Sport (Yw: ah ok) ne die sind sehr aktiv (Yw: ja) sind Landesmeister ne ahm nimmt man ihnen den größten Teil der Fläche (Yw: hm) muss man nich glücklich drüber sein

Yw: ja ja ne das ist äh echt äh #18:55

Ow:   └ aber Geld regiert die Welt (Yw: @jaja@) (...) und jetzt is es so ne es gibt dafür an einer anderen Stelle entsteht eine neue Sportanlage viel kleiner die dann auch zum Teil auch von der *Dolnara* mit finanziert wird das n Teil des Kaufpreises (.) und die Schüler müssn dann da hin und zurück [...]

walking interview N°3, stellv. Bezirksbürgermeisterin, Frau *Obernberg*, Zeilen 168-186

Die „Sportanlagen“ entfalten ihren propositionalen Gehalt für das Thema der ungleichen Bedingungen in der Flächenkonkurrenz. Frau *Obernberg* beginnt mit der Zuordnung dieser Fläche zur Gesamtschule und schiebt gleich den Konfliktauslöser hinterher, dass diese bedauerlicherweise verkauft würde. Sie präzisiert den Konflikt in zwei Schritten. Als Erstes beschreibt sie die Einflussposition der Firma anhand ihrer Größe („eine der größten“, „drittgrößte Arbeitgeber“), ihrer Ortszugehörigkeit („Arbeitgeber *Zweistadts*“) und ihrer Finanzkraft und -quelle („Arbeitgeber“, „Steuerzahler“). Diese drei Faktoren

---

<sup>69</sup> Zahlenangabe auf Grund der Anonymisierung leicht verändert.

führt sie im Begriff „Machtposition“ zusammen, eine Position, welche die Firma auch nutze. Die Interviewerin bringt den Konflikt auf den Punkt, indem sie diesen auf die materielle Basis herunterbricht: „die brauchen einfach Fläche“. Das wird von der Interviewten bestätigt und mit der Aussage, sie sei darüber nicht „glücklich“, bewertet und das Bauvorhaben näher beschrieben.

In einem zweiten Schritt werden die negativen Folgen für die Schüler\*innen ausgeführt. Diese brauchen Flächen für Sport, da sie a) in ihrem Curriculum besonders auf Sport ausgerichtet seien („Abiturfach“), b) damit Leistungen erringen („Landesmeister“) und c) mit Sport gestalten („aktiv“). Die Schule wird in eine passive Situation gesetzt: „nimmt man ihnen [...] Fläche“. Dies ist für eine Politikerin auf fast gesamtstädtischer Ebene eine irritierende Aussage, kann man doch auch auf kommunaler Ebene städtische Flächen durchaus verteidigen. Mit ihrer selbstreferentiellen Aussage, dass man darüber nicht „glücklich“ sein müsse oder könne, gerät sie in einen kapitulierenden Modus, zurückgefallen in die Gefühlswelt, losgelöst von der materiellen und rationalen Welt der Machtgefälle. Die Aussagen, Geld regiere die Welt und jetzt sei es so, bestätigen diese Kapitulation. Den evtl. auch von ihr zu verantwortenden materiellen Folgen dieser Kapitulation für die räumliche Praxis der Schüler\*innen stellt sie sich damit nicht. Dabei wird ein Gegenhorizont entworfen, der die unternehmerische Nutzung von Flächen einbezieht. Die schulische oder sportliche Nutzung ist demgegenüber ein positiver Gegenhorizont. Diese Orientierung führt aber nicht zu einem starken politischen Einsatz für sportliche oder schulische Flächennutzungen. Vielmehr orientiert sich die Akteurin an der geduldigen Hinnahme eigentumsrechtlicher Realitäten.

Der Begriff Fläche wird neben der Beschreibungsfunktion für Größe auch zur Differenzierung des Raumes benutzt. *Neuntal* hat, so zeigt es die Karte, unterschiedlich verteilt grüne Flächen. Der Ausdruck „Grünfläche“ (N°1, *Alhues*, Zeilen 578, 580; (N°7, *Graber*, Zeile 666), das „Grünflächenamt“ (N°8, *Imholz*, Zeilen 71, 1004), die „Grünflächenwirtschaft“ (N°8, *Imholz*, Zeile 71) sind ebenso administrative Termini wie die „Wohnfläche“ (N°7, *Graber*, Zeile 319). Frau *Imholz* setzt sich in ihrem walking interview mit der Umnutzung von Flächen und



möglichen Wegen zur Errichtung von Gemeinschaftsgärten auseinander“ (N°8, *Imholz*, Zeilen 69–75; 99–117; 1002–1010) und stellt insgesamt fest: „ist das natürlich schwieriger sozusagen in größeren Flächen Veränderungen herbeizuführen und Verbesserungen herbeizuführen“ (ebd., Zeilen 142–144).<sup>70</sup>

Räumliche Begriffe wie Fläche oder Ecke werden auf der einen Seite zur konkreten materiellen Beschreibung von Räumen oder der Bewegung in Räumen herangezogen. Die räumlichen Eigenschaften dieser so bezeichneten Orte – Ausdehnung bei Flächen und Gebieten, Richtungswechsel bei Ecken – dienen als Metaphern für die Eigenschaften dort existierender gesellschaftlicher Verhältnisse, wie das Beispiel des „Runden“ oder „eckigen Tisches“ verdeutlicht. Gesellschaftliche Verhältnisse, Normen, Wertvorstellungen usw. beeinflussen wiederum die räumliche Umsetzung sozialer Bedürfnisse. Ohne die Idee der Gleichberechtigung gäbe es keinen Runden Tisch, an dem alle gleich weit vom Mittelpunkt entfernt sitzen. Ohne die Idee fachwissenschaftlicher Differenzierung gäbe es keine verschiedenen Trakte einer Gesamtschule, wie sie Herr *Keupert* beschreibt (N°5, *Keupert*, Zeile 527). Ohne die Idee, „das gesamte gesellschaftliche Leben spiel[e] sich strenggenommen hier in dieser Schule ab“ (ebd., Zeilen 501–502), gäbe es in *Neuntal* keine Gesamtschule, die so dominant auf der Karte erkennbar ist.

Für die Orientierungen der Akteur\*innen spielt die Gesamtschule eine wichtige Rolle. Sie dient der Konstruktion positiver Gegenhorizonte, wenn es darum geht, ein positives Bild der Geschäftigkeit und Vielfalt zu entwerfen, wie etwa bei Frau *Obernberg*, die sich so begeistert über die hohe Schüler\*innenanzahl äußert,

---

<sup>70</sup> Eine alternative Bezeichnung ist der Begriff „Gebiet“. Dieser wird in administrativer Hinsicht zur Beschreibung räumlicher Nutzungsdifferenzierung herangezogen: als „Wohngebiet“ (N°1, *Alhues*, Zeilen 227, 592), „Neubaugebiet“ (ebd., Zeile 284), „Baugebiet“ (ebd., Zeilen 381, 592), „Gewerbegebiet“ (ebd., Zeile 623) oder „Fördergebiet“ (N°2, *Imholz*, Zeile 961), „Soziale-Stadt-Gebiet“ (ebd., Zeile 855). Der Begriff wird auch zur Erläuterung räumlicher Zugehörigkeit genutzt: als „Stadtgebiet“ (N°4, *Fischer*, Zeilen 1121, 1162; N°2, *Imholz*, Zeile 918), „Sonnentaler Gebiet“ (N°1, *Alhues*, Zeilen 49, 71), „Neuntaler Gebiet“ (ebd., Zeile 110).

oder bei Frau *Imholz*, die die Gesamtschule als Kooperationspartnerin und als Ort zahlreicher Initiativen schätzt. Bei Herrn *Keupert* ist die Gesamtschule sehr positiv besetzt, da sie symbolisch für die erfolgreiche politische Familienbiografie seines Urgroßvaters bis zu ihm selbst steht. Lediglich der Unwille seiner Partnerin, die Kinder dorthin zu schicken, wirft einen Schatten auf das schöne Bild. Die Gesamtschule dient aber auch der Konstruktion negativer Gegenhorizonte, entweder als ungenutzte Fläche und Ort ungenutzter pädagogischer Möglichkeiten oder laut Herrn *Alhues* als Ausgangspunkt unkontrollierter krimineller Aktivitäten.

#### **5.4.2 Neuntaler Straße als Trennlinie und Nahtstelle**

Die *Neuntaler Straße* zieht sich in *Nord-Süd*-Richtung durch das Stadtviertel und zerschneidet den Stadtteil in zwei Teile, „die trennt das ganze Viertel (N°7, *Graber*, Zeilen 501–502). Jenseits der Karte bestätigt sich, dass die *Neuntaler Straße* stark befahren ist. Beim Leiter des *Generationentreffs* ist sogar aufgefallen, dass er diese mehrfach mit überhöhter Geschwindigkeit durchfährt. Gekreuzt wird sie von der ebenfalls dominanten *Gertrudenstraße*. Die Straße ist sehr gut mit dem PKW oder mit der Straßenbahn zu befahren. Radfahren entlang dieser Straße oder gar ein Spaziergang macht hingegen wegen des hohen Verkehrsaufkommens und des Lärms keine Freude.<sup>71</sup> Eine Überquerung der Straße, z. B. zu Fuß, ist kaum möglich und nur an Ampeln gewährleistet. Auch Spazieren gehen möchte man dort eher nicht, da es ziemlich laut ist. Viele Straßen kreuzen diese Achse nicht, sondern enden direkt an ihr, so dass sie nicht einfach überquert, sondern immer auch passiert werden muss. Die *Neuntaler Straße* wirkt so zum einen als Trennlinie zwischen verschiedenen Unterteilen des

---

<sup>71</sup> Herr *Fischer* erläutert dazu: „wir haben hier n-n Stadtteil natürlich auch (.) wo das Fahrradfahren ersma auf den ersten Blick etwas (.) schwierig scheint (Yw: mhm) wenn man sich so die Hauptstraßen anguckt (Yw: ja)“, stellt danach sofort den 200 Meter entfernten Radweg als Alternative vor (N°4, *Fischer*, Zeilen 601–606).

Stadtteils und symbolisiert zum anderen die Wucht räumlicher Strukturen auf soziale Verhältnisse.

Im Material wird aber auch noch ein zweiter Charakter deutlich: die *Neuntaler Straße* als Nahtstelle. Frau *Obernberg* spannt mit der Nennung zahlreicher internationaler gastronomischer Betriebe kulturelle Vielfalt als positiven Gegenhorizont auf. Auch Frau *Graber* bezieht sich positiv auf diese Straße, wie bei ihrer Schilderung des Ramadanfestes deutlich werden wird. Bei Herrn *Fischer* ist die *Neuntaler Straße* ein Ort, an dem kulturelle Veranstaltungen stattfinden, die sich positiv auf den Stadtteil beziehen und diesen so in einem guten Licht repräsentieren.

Die *Neuntaler Straße* ist ein ebenso unentrinnbarer Ort wie die Gesamtschule. Herr *Fischer* beginnt den Rundgang am auf der *Neuntaler Straße* gelegenen Diakonieladen und setzt seinen Weg dann auf der *Gertrudenstraße* fort. Obwohl er zu Fuß unterwegs ist, führt der Track zu ca. drei Vierteln der Länge entlang von Bundes- oder Landesstraßen. Auch Herr *Keupert* und Frau *Graber* meiden die *Neuntaler Straße* nicht. Herr *Fischer* läuft teilweise sogar auf der einen Seite der Straße hin und auf der anderen wieder zurück. Herr *Alhues*, der mit dem Auto unterwegs ist, fährt teilweise mit 60–70 km/h über die *Neuntaler Straße* und *Gertrudenstraße*, teilweise dieselben Strecken hin und zurück. Diese Straße ist also sehr prominent in den Tracks vertreten.

Frau *Obernberg* und die zwei Sozialarbeiterinnen wählen andere Wege. Frau *Obernberg* fährt in vier schleifenartigen Bewegungen verschiedene Orte an und überquert die *Neuntaler Straße* zweimal hin zu einem Ort und wieder zurück. Nur ein kurzes Stück fährt sie darauf, um zur *Stein-Siedlung* abzubiegen. Die zwei Sozialarbeiterinnen nehmen fast den gleichen Weg wie Herr *Fischer*. Sie starten und enden an oder ganz in der Nähe der *Neuntaler Straße*, laufen aber drumherum. Hier ist von Interesse, ob diese räumliche Praxis sich auch in der verbalen Repräsentation der Straße widerspiegelt, welchen propositionalen Gehalt diese also entfaltet. Frau *Grabers* Entwurf dieser Straße wurde bereits zu

einem früheren Zeitpunkt vorgestellt (s. 4.2.2). Sie beginnt den Stadtrundgang direkt auf der *Neuntaler Straße* mit den Worten:

Gw: also wir befinden uns ja jetzt hier auf der westlichen Hemisphäre von *Neuntal* das heißt alles was rechts jenseits der *Neuntaler Straße* ist [...] die trennt das ganze Viertel [...] ist der etwas bessere *Osten* und hier ist etwas der wildere *Westen* bis runter zum *Goldmannplatz* (.)

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 500–503

Frau *Graber* benennt zunächst den Aufenthaltsort als Punkt auf einer „Hemisphäre“. Dieser Begriff wird benutzt, um die Aufteilung eines kugelförmigen Objekts in zwei Hälften zu beschreiben. Bezogen auf die Erdkugel wird von der nördlichen und südlichen bzw. östlichen und westlichen Hemisphäre gesprochen, hinsichtlich des menschlichen Gehirns von der rechten und linken Gehirnhälfte oder -hemisphäre. Immer sind mit diesen rein physischen Halbierungen auch symbolische Aufteilungen in Dualismen verbunden. Die Nord- und Südhalbkugel repräsentieren trotz Überholung dieses Denkens immer noch Ideen einer ‚Ersten‘ (entwickelt gedachten) und einer ‚Dritten‘ (entwicklungsbedürftig gedachten) Welt. Auch die Teilung der Erde in eine Ost- und Westhälfte korrespondiert mit einer sehr beliebigen Zuschreibung von amerikanisch-westlich-kapitalistisch und asiatisch-östlich-kommunistisch. Das veraltete Modell der zwei Gehirnhälften schreibt der einen Gehirnhälfte Funktionen für die männlich konnotierten rationalen, analytischen und logischen und der anderen Gehirnhälfte Funktionen für die weiblich konnotierten emotionalen, intuitiven, kreativen Aufgaben zu. In den Halbierungen repräsentieren sich stark überholte, aber dennoch wirksame dualistische Vorstellungen von Menschen und Gesellschaften.

Frau *Graber* beschreibt die *Neuntaler Straße* als Trennlinie durch das gesamte Viertel. Die eine Hälfte gilt für sie als „der etwas bessere *Osten*“, die andere als „der etwas wildere *Westen*“. Besser und wilder, ohne den Komparativ ‚gut‘ und ‚wild‘ dienen als gegenüberstellende Beschreibung. Das „besser[]“ sein des *Ostens* begründet sie an einer anderen Stelle auf Nachfrage der Interviewerin

mit Traditionalität, Alter und Deutschsein. Zu einem späteren Zeitpunkt führt Frau *Graber* die Unfallgefahr in Kombination mit Drogenhandel aus:

Gw: jetzt hier ist die große Kreuzung *Neuntaler* Ecke *Gertrudenstraße* äh sehr unfallträchtig und ähm ja immer auch Umschlagplatz für allerhand Drogen

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 676–677

Dann geht es auf die „Hauptverkehrsader“ (N°7, *Graber*, Zeile 628) *Neuntals*.

Gw: die *Neuntaler Straße* auf die wir jetzt kommen ist halt so die Hauptverkehrsader die von *Nord* nach *Süd* geht also bis zu Innenstadt rein und auf der anderen Seite dann immer weiter bis nach *Einsiedel*<sup>72</sup> bis nach *Weitenburg*<sup>73</sup> durch (.) ähm die ist jetzt auch gerade nochmal umgebaut worden von einer zweispurigen auf eine einspurige Straßenführung so dass man sich davon versprochen hat dass die Unfallquote glaub ich niedriger wird das da nicht überholt und gerast wird und so und Lautstärke aber laut sind auch die Menschen immer wenn Ramadan ist und dann abends beim Fastenbrechen dann ist die Straße da brechend voll alles auf der Straße man wartet auf einen Platz im Restaurant trifft sich das ist super [...]

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 628–638

Die Straße wird als „[A]der“ präsentiert. Mit dieser Proposition wird sie in die Sphäre des Organischen, Körperlichen versetzt. In einem Organismus dienen die Adern dem Blutfluss, zum Herzen hin und zurück. Adern sind unverzichtbar, ohne den Blutfluss ist der Körper tot. Die *Neuntaler Straße* wird mit dieser Metapher zu einem elementaren Bestandteil des Stadtteils. Sie ist auch für einen größeren Radius unverzichtbar, denn sie führt weit über den Stadtteil hinaus und verbindet noch mindestens zwei weitere Städte mit *Zweistadt*.

---

<sup>72</sup> Stadt in der Nähe.

<sup>73</sup> Stadt in der Nähe.

Präzisiert wird dieses organische (Straßen-)Bild mithilfe einer Beschreibung ihres Umbaus. In einer Hintergrundkonstruktion werden mögliche Motivationen erläutert – Unfallverminderung, Geschwindigkeits- und Lärmreduzierung und alle drei als eine Hoffnung auf ein ‚weniger‘ dargestellt: weniger Unfälle, weniger Geschwindigkeit, weniger Verkehrslärm. Hierin dokumentiert sich in der städtebaulichen Praxis eine Fokussierung des Stadtteils als negativer Gegenhorizont in Sachen Verkehr, der zu beheben sei. Der dritte Aspekt, der Lärm, dient als Überleitung in eine Gegenposition. Die Lautstärke geht in dieser nicht vom Verkehr, sondern von den „Menschen“ aus. Dass diese „immer“ laut seien, stellt die Geräusentwicklung durch Menschen als ebenso unausweichlich und nicht regulierbar dar wie die durch den Verkehr. Beim abendlichen Fastenbrechen während des muslimischen Fastenmonats Ramadan sei die Straße sehr belebt, so exemplifiziert Frau *Graber*. Das Fastenbrechen repräsentiert den Ort als einen positiven Ausgangspunkt von Fülle, Vielfalt und Internationalität. Es wird hier innerhalb der Bestimmung der *Neuntaler Straße* als ‚laut‘ zum positiven Gegenhorizont der kulturellen Praxis, während der Verkehr, die Unfälle, die Rastlosigkeit für den negativen Horizont stehen.

Die kulturelle Praxis wird hier nicht als eine ‚andere‘ dargestellt. Frau *Graber* spricht nicht von ‚den Muslimen‘, sondern entpersonalisierend und damit aber gleichermaßen auf Augenhöhe von „man“: „man wartet auf einen Platz im Restaurant“, man „trifft sich“. Die Konklusion erfolgt durch eine positive Bewertung dieser Zusammenkünfte. Sie sagt: „das ist super“. Dies ist ein beliebter umgangssprachlicher Ausdruck bei Frau *Graber*. Sie benutzt ihn

zwölfmal in knapp 80 Minuten<sup>74</sup> und sechsmal im Gespräch mit Herrn *Fischer*<sup>75</sup>. Die Passage beginnt mit der Hierarchisierung der *Neuntaler Straße* als *Hauptstraße* und endet mit einer überragend positiven Bewertung. Die elaborierten Schwierigkeiten werden damit in einen positiven Rahmen gestellt, so dass ein positiver Gesamteindruck mit einer Orientierung an Vielfalt und Dynamik bleibt.

Andere Akteur\*innen beschreiben die *Neuntaler Straße* ebenso als „Hauptverkehrsstraße“ (N°4, *Fischer*, Zeile 141; N°8, *Imholz*, Zeilen 391, 1031), „Hauptstraße“ (ebd., Zeile 1098) und nutzen dabei einen Begriff aus der Straßenverkehrsordnung, der dieser Straße eine besondere Rolle zukommen lässt. Die „Hauptachse“, wie Herr *Alhues* sie nennt, verweist noch stärker auf ihre Linearität und Zentralität (N°1, *Alhues*, Zeile 1036). Die Bezeichnungen „Landstraße“ (N°4, *Fischer*, Zeile 141) oder „Bundesstraße“ (N°8, *Imholz*, Zeile 430) ordnen die Straße in ihren regionalen Kontext ein und betonen ihre Bedeutung als Durchfahrtstraße über die Stadt *Zweistadt* hinaus.

---

<sup>74</sup> Beispiele: „superguter Nebeneffekt“ (N°7, *Graber*, Zeilen 11–12), „unser supernetter Schreiner“ (ebd., Zeilen 45–46), „ja super hier wohn ich und hier komm ich weiter“ (ebd., Zeile 182), „wir arbeiten natürlich mit supervielen neunzig Prozent migrantischen Mädels“ (ebd., Zeilen 233–234), „das total super wenn die hier ermutigt werden“ (ebd., Zeilen 253–254), „das wäre natürlich super wenn alle Youngstars hier im Stadtteil mal so ein Auge draufhalten“ (ebd., Zeilen 393–394), „wir haben hier super gute Schulen das nächste Gymnasium ist nicht weit“ (ebd., Zeilen 414–415), „im Falle unserer Roma wäre das manchmal total super“ (ebd., Zeilen 468–469), „das ist super“ (ebd., Zeile 638), „das ist schon ein super Gewinn“ (ebd., Zeilen 670–671), erneut zum Verkehr: „diese Umschlagecke einfach nur super wegen den vielen Bahnen (.) da fährt alles entlang was man braucht man kommt super leicht in die Stadt“ (ebd., Zeilen 703–705).

<sup>75</sup> Beispiele: „heute is es einfach super leer“ (N°4, *Fischer*, Zeile 354), „das war gigantisch das war so ein super Fest“ (ebd., Zeile 387), „das läuft aber auch super-super gu:ut“ (ebd., Zeilen 391–392), „sollte es dann auch einen Laufstall brauchen einen super guten“ (ebd., Zeilen 418–419), „sind zurzeit auch super aufgestellt mit Praktikantinnen [...] wenss voll is is das immer super“ (ebd., Zeilen 460–463).

Wie bereits erwähnt, fährt Herr *Alhues* die *Neuntaler Straße* mehrfach mit überhöhter Geschwindigkeit ab. Damit trägt er selbst zum verkehrsmäßigen Negativ-Image dieser Straße bei. Mit einem nostalgischen Blick in die Vergangenheit stellt er fest:

Am: äh wir haben die Hauptachse der *Neuntaler Straße* und (.) wo ich aber also früher wo die Leute hier groß geworden sind (.) die sagen wir sind früher auf der *Neuntaler Straße* spazieren gegangen (Yw: mhm) macht heut keiner mehr ne (Yw: äh he @ne@ ja) macht heut keiner mehr (Yw: ja) weil ein Dönerladen reiht sich an den anderen (Yw: hm) ähm ich find die *Neuntaler Straße* das hab ich ja oft gesacht hat n unheimliches Potenzial (Yw: mhm) wenn man äh (.) wenn man sich mit alln zusammn setzt (.) und n einheitliches Konzept was einheitlich mein ich jetzt nicht man muss alles ausrichtn (.) aber man muss Konzept für die Straße machen und (Yw: hm) dann könnte man sach ich immer der *Grasfurter Straße* den Rang ablaufn (Yw: hm) so ne (.) weil nirgendwo gibt es internationalere Geschäfte (.) und Restaurants wie auf der *Neuntaler* (Yw: hm) ne

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 1035–1047

Er erzählt von „früher“, als die Menschen auf dieser Straße mit Muße zu Fuß unterwegs waren. Heute sei dem nicht mehr so, dies wird zweimal bekräftigt. Das Lachen der Interviewerin zwischen den Bekräftigungen sorgt für eine Unterstützung der absurden Idee, sich auf dieser Straße zu erholen. Die Begründung in der nun folgenden Hintergrundkonstruktion besteht jedoch nicht im allgegenwärtigen Verkehrslärm. Diesen nimmt Herr *Alhues* im Auto sicherlich auch gar nicht wahr. Die Begründung sucht er in der Gastronomie, die sich auf Döner Kebap spezialisiert habe. Diese Hintergrundkonstruktion im Modus der Begründung nutzt er, um wiederholt („das hab ich ja oft gesacht“) darauf hinzuweisen, dass an diesem Ort mehr passieren könne, wenn es a) ein Konzept gäbe und b) sich die Menschen zusammenschließen. Die Existenz von Dönerimbissen schlägt schließlich in eine positive Richtung um. Nirgendwo sei es internationaler als auf dieser Straße. Plötzlich könne man es sogar mit der *Grasfurter Straße* aufnehmen, einer Straße in einem der angesagtesten Viertels *Zweistadts*.



Auch Herr *Keupert* nutzt die *Neuntaler Straße* zur Darstellung kultureller Vielfalt:

Km: bei uns isses alles son bisschen [Baby hustet] internationaler (Yw: ja)  
[Baby hustet] auch wenn man das jetzt hier noch nicht so sieht aber  
spätestens wenn wa an der *Neuntaler Straße* sind ähm da merkt man das  
schon (Yw: mhm) merkt man das schon [...]

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 96–101

An der *Neuntaler Straße* zeigt sich *Neuntals* Internationalität. Der Umgang mit  
und die Akzeptanz dieser erweist sich für Herrn *Keupert* allerdings als  
Herausforderung. Mitten auf der *Neuntaler Straße* angekommen, stellt er fest:

Km: ok jetzt komm wa wie gesacht in den Teil von *Neuntal* der *Neuntal*  
eigentlich ähm in der Wahrnehmung von Leuten außerhalb von *Neuntal*  
ausmacht (Yw: mhm) das is viel Verkehr is äh multikulti im Endeffekt je  
nachdem wie die Leute auch politisch eingestellt sind is es natürlich  
positiv wie negativ (Yw: mhm) und ja äh dementsprechend ist es laut  
wenn wa hier in die Richtung gehen dann müßn wa eh noch her gibt es  
unheimlich viele Dönerbuden beispielsweise (Yw: aha) es wird halt von  
einigen sehr gerne gesehen von anderen wiederum gar nicht (..) und äh  
das is so das äh Traurige an der ganzen Sache dass die meisten Leute  
wirklich *Neuntal* nur so wahrnehmen (Yw: ja) aber das eigentliche  
*Neuntal* ist eigentlich hier hinter und das is nämlich das Lustige wenn wa  
jetzt hier hinter hier durchgehen würde is es auf einmal relativ ruhig (Yw:  
mhm) in Relation zu der Nähe sach ich jetzt ma (Yw: ja) und die Leute habn  
n ganz normales Leben (Yw: ok) ohne dass es da irgendwelche  
großartigen Probleme gibt [...]

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 267–287

Diesen Ort bezeichnet er als Inkarnation des *Neuntaler* Außenbildes: „den Teil  
[...] der [...] in der Wahrnehmung von Leuten außerhalb *Neuntal* ausmacht“. Diese Wahrnehmung, so führt er aus, sei von zwei Faktoren bestimmt: Multikulturalität und Verkehr. Die Multikulturalität, betont Herr *Keupert* ausdrücklich, habe zwei Seiten. Ihre Wahrnehmung führe zu guten oder schlechten Konsequenzen, sie sei von den einen geliebt, von den anderen verabscheut. Auch er bezieht sich in seiner Beschreibung der Multikulturalität

auf Dönerimbisse. Schließlich äußert er sein Bedauern über diese in seinen Worten einseitige Wahrnehmung des Stadtteils.

Nach Herrn *Keupert* ist *Neuntal* auch „relativ ruhig“, „normal[]“ und „ohne [...] Probleme“. Diese Ausdrücke benutzt er zu Gegensatzkonstruktion zwischen Multikulturalität und Eindimensionalität. Das Laute, das offen Konflikthafte gerät so zum Unnormalen, zum Abweichenden. Als ‚normalen‘ Ort konstruiert er die *Bruckmannsche Siedlung*. Hier erhält die *Neuntaler Straße* nicht den Charakter als trennende Straße zwischen zwei Stadtteil-Teilen, sondern sie wird selbst segregiert. Diese Straße ist das Andere, die *Bruckmannsche Siedlung* das Eigentliche. Diesbezüglich ist Herr *Keupert* ganz nah bei Herrn *Alhues*, der die deutschen Senior\*innen als positiven Gegenhorizont konstruiert ebenso wie Frau *Obernberg*, die die Beschreibung *Neuntals* gleich in der sehr deutsch geprägten *Bruckmannschen Siedlung* beginnt und mehrfach einen positiven Bezug zum mittelständischen Bürgertum herstellt.

Die *Neuntaler Straße* ermöglicht die Durchfahrt durch *Neuntal*. Sie schafft Mobilität. Auf ihr sind die Zeichen noch viel umfangreicherer Mobilität zu sehen, nämlich weltweiter Mobilität. Die *Neuntaler Straße* wird zum Trainingspunkt, um Migration und ihre räumlich sichtbaren Folgen auszuhalten. Die Akteur\*innen gehen mit dieser Herausforderung unterschiedlich um. Für Frau *Graber* ist sie der Ort, an dem kulturelle Vielfalt blüht, was sie auch „super“ findet. Auch für Herrn *Fischer* ist sie der Ort, an dem etwa los ist, wo Kunstprojekte stattfinden. Genau hier treffen also Menschen aufeinander. Herr *Alhues* und Herr *Keupert* haben jedoch einen distanzierten Umgang mit der Multikulturalität. Für sie erfordert diese Straße viel Gewöhnung und Toleranz.

Insgesamt wird die *Neuntaler Straße* für die Repräsentation eines Bildungsraums genutzt, der vor allem über Segregation definiert wird. Im Straßenraum repräsentieren und materialisieren sich gesellschaftliche Entwicklungen wie Migration, Segregation und Mobilität. Wenn von der *Neuntaler Straße* nach links in die *Gertrudenstraße* abgebogen wird, findet man hier einen anderen wichtigen Ort, den Mädchenclub Schatzkiste.

### 5.4.3 Der Mädchenclub *Schatzkiste*: Bildung als Sprungbrett aus der Familie

Der Mädchenclub taucht sehr prominent in zwei Interviews auf, und zwar im Gespräch mit Herrn *Fischer*, der den Mädchenclub als einen „Ort der Bildung“ (N<sup>o</sup>4, *Fischer*, Zeilen 113-114) besucht. Das zweite Interview ist das mit der Leiterin des Mädchenclubs, Frau *Graber*, persönlich. Der Mädchenclub wird als ein Ort der Wandlung thematisiert. Er symbolisiert die Wandlung von Geschlechterrollen über Generationen hinweg. In der Auseinandersetzung mit ‚Mädchen mit Migrationshintergrund‘ ist er zugleich ein Abbild der ethnischen, kulturellen und religiösen Zusammensetzung der Stadtteilgesellschaft. Von Interesse ist hier, wie die beiden Akteur\*innen diesen Raum für Wandel begreifen.

Das Interview mit Frau *Graber* beginnt mit der Vorstellung der Institution. Die Leiterin des Mädchenclubs empfängt die Interviewerin in ihrer Einrichtung. Sie zeigt die Räumlichkeiten, stellt die Angebote vor und berichtet dann auf Nachfrage der Interviewerin über die Bildungssituation im Stadtteil. Diese Einschätzung beginnt mit einer Erzählung über Phasen der Immigration in den Stadtteil:

Gw: das ist also erstmal das eine so ne Willkommenskultur heißt das ja heute und danach ähm zweites ist die Lebensbedingung anzuschauen also viele der Familien haben sechs sieben acht bis zehn Kinder und wohnen manchmal in Zwei- oder in Drei-Zimmer-Wohnungen (Zw<sup>76</sup>: mh) was nicht so toll ist haben so gut wie kein Geld (.) mh sind der Sprache nicht gut mächtig [...] bildungsfern [...] nicht so bildungsgeübt [...] ja und ähm wir ham halt bemerkt dass die Mädels aber total wissbegierig sind total gerne lernen wenn man sagt boah du kannst das ähm du schaffst das (Zw: hm) wir helfen dir und trau dich einfach Fragen zu fragen (Zw: ja) so (.) und wir haben ja natürlich durch diese unglaublich lange Erfahrung hier am Stadtteil ähm sehen wir ja auch Erfolge (.) also (.) eine meiner ganz ersten Mädels äh studiert grad in Amerika Mathematik und äh (Zw: wow)

---

<sup>76</sup>Das Interview wurde von der Interviewerin *Zw* geführt.

die andere ist äh weiß ich nicht leitende Angestellte im Krankenhaus und so also ne also ganz unterschiedliche Karrieren manche werden aber auch mit vierzehn verheiratet und mit sechzehn schwanger und alles ist gut @(. )@ (Zw: mh) dann wird es also auch das gibt es so (...) ja [...]

walking interview N°7, *Mädchenclub*, Frau *Graber*, Zeilen 117–144

Die Leiterin des Mädchenclubs benennt Bedingungen für Immigration. Diese sind die „Willkommenskultur“ und die Auseinandersetzung mit der Situation der ‚Immigrant\*innen‘. Das Großfamilienleben in beengten Wohnungen kennzeichne deren Lebensweise, so Frau *Graber*. Dies bewertet sie negativ. Die Mädchen aus diesen Familien beschreibt sie zunächst über ihre Defizite als mittellos, sprachlos und bildungslos. Sie hätten jedoch ein großes Interesse an Bildung. Als Bedingung für den Ausbau derselben benennt Frau *Graber*, dass Akteur\*innen wie sie die Mädchen zum Bildungserwerb motivierten und unterstützten. Unmittelbar darauf verweist sie auf ihre lange erfolgreiche Arbeit. Als Beispiel dient eine Frau, die als eine der Ersten in der Einrichtung gewesen sei und nun Mathematik in den USA studiere. Gleich drei Merkmale weisen sie als erfolgreich aus: Sie studiert, sie studiert ein männlich konnotiertes Fach und tut dies in dem Land, das wie kein anderes den Mythos der Selbstverwirklichung und des sozialen Aufstiegs verkörpert, den USA. Als weiteres Erfolgsbeispiel nennt Frau *Graber* eine Frau, die eine Führungsposition in einem Krankenhaus innehat. Die Leiterin des Mädchenclubs fasst die Erfolgsberichte mit dem Begriff „unterschiedliche Karrieren“ konkludierend als positiven Gegenhorizont zusammen. Sodann entwirft sie einen gegenteiligen Werdegang als fiktives Beispiel, den der Hochzeit und Schwangerschaft von Minderjährigen. Während die Karrieren als aktive Handlungen beschrieben werden, ist dieser Entwurf ein passiver: Die Mädchen „werden“ verheiratet und schwanger. Sie schlussfolgert mit der Feststellung, dass dann „auch alles gut“ wäre, und zeigt so, dass dieses Leben nicht ihren Vorstellungen entspricht, sie diesen negativen Gegenhorizont aber toleriert. Zwischen dem positiven Gegenhorizont der Emanzipation, der Selbstverwirklichung, der Unabhängigkeit und des Aufstiegs und dem negativen Gegenhorizont der Abhängigkeit, der Familienorientierung und des Verbleibs im Milieu spannt sich ein Orientierungsgehalt auf, der

Mädchen aus dem Quartier vor allem in einem Ringen um Eingrenzung oder Abgrenzung sieht.

Bei aller Toleranz für verschiedene Lebensentwürfe zeigt Frau *Graber* so ihre klare Präferenz für die Emanzipation von Mädchen mittels hoher Bildung und dem Erreichen von oberen Stufen auf der Karriereleiter. Der von ihr präferierte und unterstützte Weg verankert ihre Klientinnen nicht im Stadtteil, sondern führt diese mittels hoher Bildung aus dem Stadtteil heraus.

Auf diesen ersten Entwurf des von ihr skizzierten Ziels für die Mädchen folgt eine direkte Nachfrage der Interviewerin zum Verhältnis von Bildung und Geschlecht. Frau *Graber* gibt hier an, dass sie glaube, die Mädchen seien „sorgfältiger“ und „ehrgeiziger“. Sie beschreibt ein verbreitetes Rollenmodell in ‚migrantischen‘ Familien, demzufolge Frauen und Männern unterschiedliche Aufgaben zugewiesen seien. Dass *Jungen* und Männer für „das schnelle Geld“ zuständig seien und Mädchen „auf Körper und Schönheit“ achteten, werde zwar gelernt, erfahre jedoch auch Irritationen durch „Vorbilder“ und die Idee, „dass Frauen durchaus andere Lebenswege gehen können“. Die familiäre Unterstützung für die beiden Geschlechter gestalte sich allerdings unterschiedlich, da das Bild, „Mädels haben es [Bildung, S. W.] nicht so doll nötig“, wirksam sei. Krisenhaft werde diese Einstellung in Familien, in denen es nur Töchter gäbe, denn

Gw: [...] da muss auch Familie einsehen oder Papa einsehen dass wenn aus denen nichts wird dann hab ich da fünf an der Tasche hängen und bis ich die verheiratet hab wer weiß oder vielleicht wollen die ja gar nicht ja [...]

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 229–248; 260–273

Insgesamt gäbe es aber eine Vielfalt der Geschlechterstereotypen und somit auch des Grades an unterschiedlicher Unterstützung in den Familien. Auffallend ist, wie stark der Bildungserfolg von Frauen mit der Fähigkeit zur Mobilität zusammenhängend konstruiert wird. In dem vorangegangenen Zitat wird der Fall, dass die Töchter, „an der Tasche hängen“ als Worst-Case-Szenario dargestellt. Diese Wendung erinnert stark an die Redewendungen „auf der

Tasche liegen“ und „am Rockzipfel hängen“. Beide Metaphern versinnbildlichen Abhängigkeit mit einem Bild der erzwungenen räumlichen Nähe. Hängt die Tochter an der Tasche, ‚schleift‘ man sie notgedrungen mit.

Der Mut zur anderen Frauenrolle wird gebunden an den Mut zur Mobilität, wie anhand des nächsten Gegensatzpaars erneut bestätigt werden kann:

Gw: es gibt Familien wo die eine Schwester hochreligiös ist und bedeckt geht und die andere ja zieht sich ziemlich sexy an und fährt Auto und macht ihr Ding gibt es alles so und dann muss man sich natürlich auch äh als die Weltoffenere auch durchsetzen also die Erstgeborenen fühlen sich schon immer stark der Familie und der Mutter verhaftet und dem Helfen so ich helfe zu Hause ich bin verantwortlich dass die andern sieben Geschwister zur Schule kommen äh den Arzt besuchen ähm dass das Haus geputzt ist dass die Gäste bewirtet werden wenn sie kommen das ist schon traditionell die Ältere ja (.) aber irgendwann sind die auch verheiratet oder weg und dann sind's die Nächsten die aufrücken ja ganz oft kommen ja noch Geschwister nach und noch und noch (.) was auch toll ist also der Familienzusammenhalt ist auch sehr hoch bei vielen Familien hier und ich merk dass das ganz viel gibt und trotz allem Geschimpfe ist dieses hau meine Schwester nicht das ist meine Schwester da ist ganz viel so ein Wir-Gefühl auch da und wenn man Hilfe braucht dann macht man Schnipp und die ganze Community steht aufm Markt und hilft einem ja hat man dann vielleicht als deutsches Einzelkind nicht so @.@ [...]

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 198–215

Hier wird die ‚fromme‘ Schwester als negativer Gegenhorizont zu einer anderen Schwester entworfen. Letztere zeichne sich durch erotischere Kleidung aus, zeige sich also stärker in der Welt als die „bedeckt“ gehende Schwester. Die andere Schwester fahre auch Auto und sei so wesentlicher mobiler.<sup>77</sup> Sie „macht ihr Ding“, setzt also – im Gegensatz zu der ‚frommen‘ Schwester – ihre Wünsche

---

<sup>77</sup> Bedenkt man, dass zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung in einigen Ländern noch ein Fahrverbot für Frauen bestand, erhöht dies die Brisanz dieser Aussage.

und Bedürfnisse um. Diese drei Aspekte kulminieren in dem Adjektiv, „weltoffen“, mit dem jene emanzipierte Schwester beschrieben wird. Ihr steht also die Welt offen. Sie ist bereit zu gehen.

Im Gegensatz dazu wird die ‚fromme‘ Schwester als eine dem Haus(-halt) verhaftete Person beschrieben. Sie sei „zu Hause“ und der Familie „verhaftet“. Diese Rolle entpuppt sich im weiteren Verlauf überraschenderweise nicht als dauerhaft. Sobald die ältere Schwester, oft die erstgeborene Tochter der Familie, der jene häusliche Rolle meist zufalle, dann doch weg sei, rücke die nächste nach. Mit dieser Feststellung geraten die Gegenhorizonte in Bewegung, zum einen, weil die Häuslichkeit lediglich eine Phase sein kann. Zum anderen, weil die starke (räumliche) Bindung einen entscheidenden Vorteil hat: Wenn nämlich eine Person in der Welt draußen, auf dem „Markt“, ein Problem habe, erhalte sie durch die soziale und räumliche Nähe der Familie sofortige Hilfe und enormen Beistand. Eine Unterstützung, die das „deutsche[] Einzelkind“, das vielleicht wie selbstverständlich einen Führerschein mache und Auto fahre, nicht habe. Hier zeigt sich beispielhaft, wie brüchig die Entwürfe von Emanzipation und räumlicher und sozialer Entfernung sind.

Wie relevant dieses ‚Wegkommen‘ für junge Frauen sein kann, verdeutlicht die Praktikantin am Ende des Interviews. Auf die problematisierende Proposition des Drogenhandels von Frau *Graber* entgegnet sie, dass diesem Problem aus dem Weg zu gehen sei, „wenn man sich davon fernhält“, also sich in räumliche und soziale Distanz dazu begibt. Das, was diese Ecke für den Drogenhandel geeignet macht, nämlich die zahlreichen Verkehrsmöglichkeiten, sind auch für sie vorteilhaft, da sie und ihre Freundinnen von der „Umschlagecke“ aus in die Stadt und zu verschiedenen Schulen kämen.

Auf die Frage, wo sie ihre Freizeit verbringe, gibt sie an, dass der Stadtteil dafür nicht der Ort der Wahl sei:

Zw: aber so deine Freizeit zum Beispiel verbringst du die hier im Stadtteil oder eher dann in der Stadt?

Vw: wenn man nicht gerade spazieren geht also wenn ich spazieren gehe dann lauf ich hoch zum *Föhringerpark* da ist auch sehr schön aber nur halt zum Spazieren weil was Besonderes gibts da leider nicht und sonst wirklich in die Stadt der Hauptbahnhof ist wenige Haltestellen entfernt zu Fuß braucht man vierzig Minuten bei gutem Wetter laufen wir auch immer gerne (.) in der Freizeit sonst auch gerne hier im Mädchenclub (.) viele Möglichkeiten gibts sonst leider nicht (.) wenn ich Eis essen will dann fahre ich nach Sonnenweide weil es hier nicht also ich hab jetzt noch keine schöne Eisdiele entdeckt und sonst ja wenn man essen gehen will ist es sehr toll direkt alles hier auf der Straße alles lecker aber sonst so für Jugendliche wenn man was planen möchte rausgehen möchte sich treffen möchte dann eher ein bisschen außerhalb in der Stadt oder sonst wo [...]

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 715–728

Im Stadtteil selbst könne sie nur spazieren. Auf der Suche nach Abwechslung müsse sie in die Stadt fahren oder laufen. Hier nimmt sie die Formulierung der Interviewerin „in der Stadt“ auf, die suggeriert, *Neuntal* sei nicht die Stadt. Der einzige Ort, an dem Freizeit spannend zu verbringen sei, sei ihrer Aussage nach der Mädchenclub. Selbst zum Eis essen fahre sie in einen anderen Stadtteil.

Diese Aussage passt zu jener von Herrn *Alhues*, der – wie an den Pausen zu sehen ist – sehr lange überlegt, wo die Jugendlichen im Stadtteil ihre Freizeit verbrächten, und dann schließlich kapituliert:

Am: [...] also das hier irgendwas ich überlech die ganze Zeit ob es außerschulisch irgendwas gibt wo die Kinder hingehn (Yw: mhm) also mir fällt nix ein

Yw: hm (.) und wo halten die sich dann auf (...)

Am: die Kinder in ihrer Freizeit

Yw: ja (.) Kinder Jugendliche so (.) wo gehen die dann hin



(..... 11 Sek. Pause .....)

Am: wo halten die sich auf

(..... 13 Sek. Pause .....)

also nich an irgendwelchn öffentlichn Ortn (Yw: hm) (...) [...]

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 608–616

Auch im walking interview mit Herrn *Fischer* zeigen sich Verwerfungen und Widersprüche in den Stereotypen. Im Gegensatz steht hier die kirchliche Finanzierung des Clubs und die Klientel: „Mädchen mit Migrationshintergrund“ (N°4, *Fischer*, Zeilen 228–229).

Er stellt diesen Ort folgendermaßen vor:

Fm: [...] ich wollt Ihnen noch einen Ort zeigen hier umme Ecke (.) zwei Orte im Grunde genommen und zwar einmal (.) gibt es einen Mädchenclub (Yw: mhm) die *Schatzkiste* (.) eigentlich äh (.) kirchlich finanziert (Yw: ja:a) aber in diesem Treff (.) gibts glaub ich so neunzig Prozent (.) Mädchen mit Migrationshintergrund (Yw: mhm) und es geht dann natürlich unter anderm auch (.) um die Frage (.) wie krieg ich mein Leben (.) irgendwann mal gut (.) hin (.) wie (.) hier links (Yw: ah ja) (..) wie kann ich (.) das mit der Schule und mit der Tradition in der ich vielleicht auch noch drinstecke (.) vernünftig auf die Reihe kriegen (Yw: mhm) wie schaff ich es auch meinen eigenen Weg als Mädchen (.) und als Frau dann auch zu gehen (Yw: mhm) und wo (.) wo gibt es Unterstützung dazu (.) und (.) ja:a wo hab ich auch n Freiraum einfach (.) mal so zu sein wie ich bin [...] aber is auch n Ort (.) [...] wo unterstützt wird bezogen auf den Bildungsweg (.) (Yw: mhm) (...) [...]

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 223–242

Auf die Proposition des Mädchenclubs als weiteren relevanten Bildungsort in seinem Rundgang folgt eine Elaboration, in der der Interviewte die Klientel des Clubs mit Bezugnahme auf dessen Trägerschaft konstruiert. Herr *Fischer* beschreibt die Mädchen, die den Club besuchen, zunächst als „Mädchen mit Migrationshintergrund“. Damit verweist er auf ein spezifisches Merkmal ihrer Person, welches er ihnen zuschreibt, nämlich, dass sie oder ihre Eltern nicht in Deutschland geboren wären. Diesen „Migrationshintergrund“ stellt er durch

das Wort „aber“ in Widerspruch zur kirchlichen Trägerschaft des Clubs. Dieser sei „kirchlich finanziert“, sei „aber“ für ebenjene Mädchen da. Hier vermischt er religiöse und ethnische Kategorien.

Somit konstruiert er das Kirchliche als das Hiesige ohne Migrationshintergrund und den Migrationshintergrund als nichtkirchlich. Da er sich selbst als Hiesiger sieht, werden die Mädchen als kulturell Andere dargestellt. Aus dem Anderssein ergibt sich für ihn „natürlich“ – also zwingend – ein Widerspruch für die Mädchen. Dieser bestehe laut Herrn *Fischer* darin, sich von einer „Tradition in der ich [als das Mädchen mit Migrationshintergrund, S. W.] vielleicht auch noch drinstecke“, zu befreien. Die zeitliche Dimension dieses Befreiungsprozesses wird durch die Worte „irgendwann mal“ und „noch“ verdeutlicht. Auch hier geht es um den Gewinn räumlicher und sozialer Distanz zur Herkunftsfamilie, in der die Mädchen „drinstecke[n]“, als Emanzipationsentwurf für Frauen. Frauen sollen ihren „eigenen Weg“ gehen und „Freiraum“ gewinnen. Der Weg, für den die Mädchen im Club *Schatzkiste* vorbereitet werden, ist der „Bildungsweg“.

Die Situation, aus der sich die Mädchen befreien sollen, wird als defizitär dargestellt. Die eigene Tradition und der vermeintliche Migrationshintergrund gelten dabei als doppelt hinderlich. Zum einen sollen die Mädchen davon weg. Zum anderen hinderten sie ebendiese Merkmale daran, sich zu emanzipieren, so dass die Mädchen auf die Unterstützung der *Schatzkiste* angewiesen sind. Die Inhalte der Hilfe, die in dieser Einrichtung angeboten werden, schließen an diesen ‚Widerspruch‘ an. Die Mädchen, so Herr *Fischer*, steckten in einem Widerspruch zwischen „Schule“ (ebd., Zeile 231) und „Tradition“ (ebd., Zeile 232). Somit gesellt sich zu den positiv besetzten Merkmalen kirchlich und nicht-migrantisch das Merkmal gebildet hinzu. Gleichmaßen wird ungebildet sein zum Kennzeichen der Mädchen in zweierlei Hinsicht.

Bildung ist erstens das Ziel, das sie erreichen sollen, z. B. über Unterstützung bei der Erlangung formaler Bildung über „Nachhilfe“ (ebd., Zeile 243) oder durch informelle Bildungsangebote wie die „Tanzgruppe“ (ebd., Zeile 269). Bildung ist zweitens der Weg, auf den sie sich machen sollen, um sich aus Zwängen zu

befreien, ihren „eigenen Weg als Mädchen, (.) und als Frau dann auch zu gehen“ (ebd., Zeilen 233–234), und „mal so zu sein wie ich [das Mädchen, S. W.] bin und (Yw: ja) nich‘ wie ich sein muss“ (ebd., Zeilen 236–237). Herr *Fischer* konstruiert die Mädchen als eine Klientel, die mit Hilfe des Clubs aus ihren Verhältnissen befreit werden müsse.

Im Mädchenclub selbst entwickelt sich ein Gespräch zwischen Herrn *Fischer* und Frau *Graber*. Zunächst erklärt Herr *Fischer* den Anlass seines Spontanbesuchs mit den Worten:

Fm: [...] ich mach nämlich ein [...] ich mach einen Rundgang grade (.) und zwar eine Führung (.) [...] Orten der Bildung (.) zu Orten der Bildung

Gw: |ja ganz bestimmt hinten is Hausaufgabenhilfe (.) aber nur für (die) ganz Kleinen (.)

Fm: ja (.) und ich dachte ich (.) zeig dann mal Orte der Bildung (.) die erstmal nich so typisch als Orte der Bildung angesehen werden (.) und dazu gehört natürlich auch die Schatzkiste [...]

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 285–292

Herr *Fischer* beschreibt das walking interview als „Rundgang“ und „Führung“ und ordnet dieses damit ein in ein hierarchisches Verhältnis zwischen ihm als ortskundigen Experten und der Interviewten, die – ebenso wie die spontan besuchte Frau *Graber* – sich führen lässt. Mit der Bezeichnung des Mädchenclubs als „Ort der Bildung“ ordnet er diesen sowohl in das Programm seines Rundgangs als auch in sein Verständnis von Bildung ein. Frau *Graber* reagiert darauf, indem sie Bildung als schulbezogen entwirft und ihr Angebot der Hausaufgabenhilfe darin einpasst. Daraufhin erläutert Herr *Fischer* konkreter, dass er genau solche Orte zeigen möchte, die üblicherweise nicht als Bildungsorte gesehen würden, und ordnet den Club in die Reihe solcher Orte ein. Mit dieser Erweiterung des schulbezogenen Bildungsbegriffs entlastet er Frau *Graber*.

Nach einer Klärung des Interviewrahmens mit der Interviewerin verweist Frau *Graber* diese darauf, dass diese zunächst „einmal gucken“ statt „dadraüber

reden“ (ebd., Zeilen 301–303) könne, und bietet ihr Einblick in einen hinteren Raum. Mit der Aussage: „hier läuft ja nichts anderes für den halben Tag als Bildung (.) genau [Yw: °ja°]“ (ebd., Zeilen 312–313) knüpft sie an den komplementären Bildungsentwurf von Herrn *Fischer* an und erläutert weitere Informationsmöglichkeiten über den Mädchenclub wie Flyer oder die Website. Sie beschreibt die Einrichtung in einer Mischung aus räumlichen Aspekten, „Ankomm-Bereich“, Küche, Flohmarkt und Inhalten ihrer Tätigkeit, Kochen, Süßwarenverkauf, Verkauf von Second-Hand-Ware (ebd., Zeilen 327–331). Den Flohmarktverkauf begründet sie sowohl mit einem finanziellen Bedarf als auch damit, dass so der „Kontakt zur Bevölkerung“ aufrechterhalten werde (ebd., Zeilen 331–332).

Der anfängliche Entwurf des Mädchenclubs als ein „Ort der Bildung“ wird zusätzlich als ein familiärer Ort gezeichnet, in den die Interviewerin mit ihrem Baby sofort mit einbezogen wird. Dies geschieht zum einen durch das nicht abgesprochene Duzen der Interviewerin, durch die Ansprache des Babys der Interviewerin als „Kollegin“ eines anwesenden Kleinkindes sowie durch das Angebot, die Interviewerin könne einen Laufstall mitnehmen. Allein durch die Anwesenheit eines Kleinkindes, das der kleine Bruder einer Praktikantin ist, entsteht eine familiäre Atmosphäre. Die achtzehnjährige Praktikantin besucht den Club bereits seit ihrem 5. Lebensjahr und hat sich so von einer Klientin zu einer Mitarbeiterin entwickelt. Die Zugehörigkeit zum Mädchenclub über verschiedene Lebensphasen hinweg wird als ein zentrales Merkmal entworfen.

Die Aufgaben des Clubs werden entgegen der schulbezogenen Anfangsproposition mit der Hausaufgabenhilfe vom Lebensalltag her entworfen. Ein Mädchen verlangt nach etwas zu essen, andere Mädchen brauchen Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungen oder Kündigungen (ebd., Zeilen 370–380). Legitimiert wird das Angebot darüber, dass der Ort „von hinten bis vorne oft voll“ sei (ebd., Zeile 372), sowie darüber, dass die Klient\*innen dem Ort über eine lange Zeit ihres Lebens treu sind. Ein dritter Legitimationsgrund leitet eine vorläufige Konklusion ein. Frau *Graber* berichtet, dass der Zugang zu den Eltern der Mädchen leichter gelänge als in der Schule,

obwohl diese die Eltern zu Gesprächen verpflichten könne. Mit den Worten „eigentlich ist es bei uns einfacher die kommen immer ganz gerne“ (ebd., Zeile 400) beschließt sie die Vorstellung ihrer Einrichtung, was Herr *Fischer* mit „ja:a (.) °ja das ist die *Schatzkiste*“ (ebd., Zeile 402) bestätigt.

Der Mädchenclub steht exemplarisch für Gruppenkonstruktionen im Stadtteil, richtet er sich doch vorrangig an Mädchen aus dem Quartier und vor allem an migrantische Mädchen, denen ein Defizit unterstellt wird. Der Club repräsentiert das Quartier und adressiert wiederum den Raum des Stadtteils, indem festgestellt wird, dass in diesem etwas für Mädchen getan werden müsse.

#### **5.4.4 Religiöse Orte als Orte der Bildung im Wandel**

Wie in 5.2.3 dargestellt, ist *Neuntal* reich an religiösen Orten und sozialen Projekten in kirchlicher Trägerschaft. Die Bedeutung, die den religiösen Orten verliehen wird, ist in einem Punkt gleich und in einem anderen Punkt sehr unterschiedlich. Gleich ist der Bezug zu informeller Bildung jenseits formaler Unterrichtssettings, auch wenn Hausaufgabenhilfe hier und da eine wichtige Rolle spielt. Unterschiedlich ist jedoch der zeitliche Bezugspunkt, der bei der Beschreibung der Einrichtungen gewählt wird. Bei den Moscheen ist dies die Zukunft, bei den Kirchen die Vergangenheit.

Herr *Alhues*, dessen positive Bezugnahme auf die Stadtteilvergangenheit bereits erläutert und beispielhaft dargestellt wurde, schaut in dieser Passage wiederholt sehnsuchtsvoll zurück in die Vergangenheit, in der Kirchen eine gewichtigere Rolle in der Freizeitgestaltung Jugendlicher spielten.

Am: [...] und das ist ja das ist das große äh:: der große große Nachteil mittlerweile hier (.) äh durch die langen Schulzeiten oder die verlängerten Schulzeiten die ja ja auch nicht wirklich sind (.) ne wenn von Ganztage gesprochen wird wird ja oft ge- sprechen wir von zwei Tagen die lang sind und der Rest ist (.) fast normal (Yw: mhm) und äh die Kinder haben trotzdem immer noch relativ viel Freizeit (.) und aber wissen nicht wo sie die verbringen sollen (Yw: ok) (...) die ganzen Freizeiteinrichtungen sind im Laufe der Jahre verschwunden (.) ähm (.) und ein Teil muss ich sagen gerade die kirch- kirchlichen Einrichtungen (.) haben sich nie wieder neu aufgestellt (Yw: mhm) das heißt äh so diese alte Teestubenromantik

will ja heute keiner mehr haben (Yw: ja) da kriegt man keine Kinder mehr rein (Yw: mh:) oder Jugendliche [...]

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 134–145

Im Anschluss an seine Klage über ungenutzte Bildungspotentiale fokussiert Herr *Alhues* die nicht funktionierende Ganztagschule als Problem. Er beklagt eine Orientierungslosigkeit der Schüler\*innen. Diese hätten zu viel Freizeit, da die versprochene Ganztagschule zu wenig Angebote bereitstelle. Institutionelle Angebote zur Freizeitgestaltung seien vollständig verschwunden. Darunter bezieht er sich in besonderem Maße auf die in kirchlicher Trägerschaft. Nach einer Krise hätten die sich nicht an die neue Zeit angepasst. Die alte Zeit illustriert er mit dem Wort „Teestubenromantik“. Mit dem Gebrauch dieser Wendung idealisiert er die vergangene Zeit als eine, in der die Jugendlichen offenbar ‚weltvergessen‘ beieinandersaßen. Gleichzeitig verweist der Begriff Romantik darauf, dass diese idealisierte Welt nur in der Vorstellung, nicht aber in der Realität existiert. Er beendet seine Ausführungen mit der Feststellung, dass dieses Konzept nicht mehr attraktiv für Kinder und Jugendliche sei.

Die Abwesenheit der Kirche entwirft er zu einem späteren Zeitpunkt als paradigmatisch für die Dysfunktion des Stadtteils:

Am: [...] ja früher habn ja was heißt früher wenn ich früher sag mein ich so ja so fünf ja fünf Jahre noch fünf Jahre is es her da haben die Kirchengemeinden auch sehr viel gemacht für Kinder und Jugendlichen aber es gab die Bistumsreform vor n paar Jahren und dadurch ist ja auch hier die Kirche geschlossn wordn (Yw: mhm) also viele Kirchen sind zu

Yw: ach die ist komplett geschlossn

Am: die Kirche ist zu (Yw: aja) das ist keine Kirche mehr (Yw: ach) die steht seit Jahren zu (Yw: mhm) [...] insgesamt haben sich im Zuge der äh Bistumsreform (.) ähm ich glaube ich sach mal ganz platt alle die vom Acker gemacht die eh schon immer abspringn wolltn (Yw: mhm) also es war bei Hauptamtlichen so bei Neben- und auch Ehrenamtlichen so dass wir ganz viel Leute verlorn habn in dem Moment viele haben gesagt „ja ne wir fühlen uns da nicht mehr zu Hause wenn die so mit umgehn“ äh ich glaube einfach viele haben die Chance genutzt äh „ich wollte eh schon

immer weg“ (Yw: mh) ne und haben dann ne und seitdem gibt es also auch bei den Kirchen hier in Zweistadt (.) äh (...) also noch ganz wenig Punkte wo ich sagen würde da funktioniert Jugendarbeit (Yw: mhm) °Kinder und Jugendarbeit° und das nur in äh in Gemeindn äh wo die Struktur wie im *Birgittatal* der so ne ganz andere is (Yw: mhm) ne da is es so n bisschen dörflich ausgelegt jeder kennt jedn und äh da funktioniert es auch hier funktioniert s nicht mehr [...]

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 682–711

Herr *Alhues* beginnt wieder mit einem historischen Rückgriff. Er spricht über „früher“ und meint damit einen Zeitpunkt vor wenigen Jahren. Damals seien Kirchen noch wichtig für Kinder und Jugendliche – wieder in dieser Reihenfolge – gewesen. Aufgrund einer politischen Steuerung von ‚oben‘, der Bistumsreform, kam es jedoch zur Schließung einer Kirche vor Ort. Dies war kein Einzelfall, so präzisiert er, denn „viele Kirchen sind zu“. Auf die Nachfrage der Interviewerin steigert er die Schließung der Kirche hin zu der Feststellung: „das ist keine Kirche mehr“. Indem das Gebäude seine Funktion verloren hat – hier repräsentierte sich der christliche Glaube räumlich –, verliert es für Herrn *Alhues* auch seine räumlich-materielle Bezeichnung „Kirche“. Es ist keine alte oder ehemalige Kirche, sondern nun ist das Gebäude „keine Kirche“.

Er elaboriert eine Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung. Er berichtet über die Reaktion vieler Akteur\*innen auf die Schließung von ‚oben‘. Bevor er sich über diese äußert, relativiert er seine folgende Bemerkung durch die Worte „glaube ich“ und kündigt einen einfachen Sprachmodus, „ganz platt“, an. Die Akteur\*innen, so Herr *Alhues*, wären verschwunden, indem sie sich „vom Acker gemacht“ hätten. Diese Metapher dient der Beschreibung einer fluchtartigen, schnellen Bewegung. Dieser Eindruck verstärkt sich durch seine Äußerung, die Akteur\*innen wollten eh schon immer „abspringn“. Damit behauptet er, diese hätten auf den richtigen Moment gewartet, der dann in Gestalt der Reform gekommen sei. Er erläutert das von den Akteur\*innen selbst geschilderte Motiv der Unzufriedenheit mit der Art der Umsetzung der Schließung, welche den Menschen die Kirche als Heimat, als einen symbolischen Ort für höhere Werte, genommen habe. Dieses Motiv erkennt

*Alhues* allerdings nicht an. Er bezeichnet es als ein vorgeschobenes Argument. Dieser Zeitpunkt der Flucht gilt für ihn als Auslöser nichtfunktionierender kirchlicher Jugendarbeit. In der Konklusion vergleicht er *Neuntal* mit einem Stadtteil mit dörflichem Charakter, in dem die Menschen enger miteinander verbunden seien. Dort gäbe es wirkungsvolle Jugendarbeit, in *Neuntal* jedoch nicht. Damit begründet er die Dysfunktion mit dem mangelnden Einsatz anderer Akteur\*innen und der Urbanität *Neuntals*.

Herr *Fischer* beschreibt die Dysfunktion der kirchlichen Institutionen vor allem über mangelnde und intransparente Finanzierung sozialer Projekte. Trotz kirchlicher Trägerschaft bekäme seine Einrichtung „so gut wie nix von der Kirche also kaum was von der Kirche“ (Herr *Fischer*, Zeile 1294). Die Mittel müssten größtenteils selbst erwirtschaftet werden. Er schätzt jedoch die Möglichkeit, in den kirchlichen Einrichtungen unabhängiger arbeiten zu können als in kommunalen.

Auch Herr *Keupert* entwirft religiöse Institutionen als Orte, an denen gesellschaftsrelevante Funktionen erfüllt werden, und beschreibt einen Wandel weg von den Kirchen hin zu den Moscheen:

Km: wo sich halt auch viele Deutsche erstmal dran gewöhnn musstn is auch im Rahmen dieses religiösen Weiterbildung Bildung (Yw: mhm) dass ähm bei den bei den Muslimen äh es grundsätzlich so is dass das ja eher n Zentrum der Begegnung is [Yw: mhm] hört sich zwar auch sehr nach Kirche an (Yw: mhm) aber ähm die Moschee also die Moscheen als solches sind auch Handelsplatz zum Beispiel bei denen und äh dementsprechend is da ne ganz andere Herangehensweise ran und die Frequentierung is auch viel größer (Yw: mhm) wenn man hier jetzt freitags hergeht kann es sein, dass die Hälfte der Straße zugeparkt is (Yw: mhm) weil das so viele Leute sind (Yw: ja) und bei uns is das ja wenn ich jetzt leider zu meiner evangelischen Kirchengemeinde gehe ähm das is eine der [Xw hustet] oh (Yw: ja hat bisschen Husten) das is eines der einer der ehemaligen Werksarbeiterkathedralen so nennt man das (Yw: mhm) deswegen is die so groß (Yw: ok ja) da sitzn dann vielleicht noch zwanzig Leute (Yw: ja) ja und äh währenddessn da früher mal also was heißt früher vor n paar Jahrzehntn sach ich jetzt mal fast dreiviertel noch voll warn (Yw:



mhm) nä aber die Herangehensweise is auch komplett anders (Yw: ja) näh in den ähm in den ähm Moscheen gibt es dann halt unheimlich viele ähm Weiterbildungskurse ähm ob das jetzt Nachhilfekurse sind oder Lernförderung (Yw: mhm) oder Lernstrategien beispielsweise wie die Kinder am besten lernen können ja aber auch traditioneller Sachen mit Folklore und was man jetzt nicht direkt zu Bildung zählen kann sondern eher zu kulturelle Bildung (Yw: mhm) nennen war s ma so

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 198–221

Er beginnt die Passage mit der Beschreibung des Wandels kommunikativer Praxen, die für eine ethnisch konstruierte Gruppe, die Deutschen, neu seien. Die Moschee sei „Zentrum der Begegnung“ und somit ein kommunikativer Ort ebenso wie die Kirche. Sie sei aber auch ein ökonomischer Ort. Die vielfältigeren Funktionen der Moscheen korrespondieren mit einer höheren Nutzung der Gebäude. Dies stellt er dar, indem er die immer voller werdenden Moscheen, die „zugeparkt“ werden, mit den leerer werdenden Kirchen vergleicht. Der Begriff „Werksarbeiterkathedrale“ verweist auf eine Zeit in der Geschichte des Stadtteils, als dieser insbesondere durch Industriearbeiter\*innen dominiert wurde, die sich sonntags mehrheitlich in der Kirche wiedertrafen. Diese Zeit markiert er mit dem Wort „früher“ als eindeutig beendet. Moscheen seien keine „Werksarbeiterkathedralen“, sondern vielmehr Bildungsorte. Hier fänden, so Herr *Keupert*, Weiterbildung, Nachhilfe, Lernförderung sowie kulturelle Bildung statt. Wenn religiöse Orte repräsentativ als pars pro toto verstanden werden, so zeigt diese Beschreibung des Wandels von der „Werksarbeiterkathedrale“ zum Bildungsort einen generellen Wandel im Stadtteil, der nun weniger durch Fabrikarbeiter\*innen, sondern mehr durch muslimische Kinder und Jugendliche geprägt wird.

Herr *Fischer* bezieht die Moschee in seinen Rundgang durch *Neuntal* als Bildungsraum aktiv als „Ort von Bildung“ mit ein:

Fm: wir gehn jetzt an ner Moschee vorbei [Yw: mhm] da rein könn wir da im Augenblick könn wir da nich weil dat is alles so eng und klein [Yw: mhm] und äh (.) da wollt ich (.) den wollt ich Ihnen (.) wollt ich Ihnen aber auch zeigen (.) äh weil (.) das is auch n Ort von Bildung [Yw: mhm] ab und an:n

(.) wir haben einen (.) wir ham von zweitausendzehn bis zweitausendzwoölf (.) äh (.) zusa- auch in Zusammenarbeit mit (.) dem Moscheeverein (.) ein äh (.) Projekt für (.) äh Junge Frauen mit muslimischem Hintergrund gemacht [Yw: mhm] (..) äh die keine Berufsausbildung haben (..) und äh (.) teilweise auch äh (.) kaum Schulausbildung [Yw: mhm] (.) und die (.) [Geräusch einer Straßenbahn] mit denen (.) ham wir n Coaching-Projekt gemacht [Yw: mhm] hier im Stadtteil [Yw: ah ja] und einer der Orte (.) in denen dann regelmäßig (.) freitags (.) äh (.) Seminare stattgefunden haben mit den jungen Frauen [Yw: mhm] (.) is (.) diese Moschee da vorne [Yw: mhm] (.) äh:hm (.) [Yw: hui-oi-oi] die Gemeinde arbeitet schon seit etlichen Jahren an einem (.) prächtigen Riesenbau [Yw: mhm] da wollten wir eigentlich mit Bildungszentrum nur (...) wir müssen dat alles privat finanzieren [Yw: ja:a] und es kam dann nich soweit und dann mussten wir eben in diese (.) diese kleine Hinterhofmoschee [Yw: mhm] den Keller auch aber (.) wir habens gemacht und (.) das hat uns geholfen [Yw: mhm] (.) und zwar viele Eltern das waren (.) Junge Frauen aus äh (.) aus (.) sehr traditionellen (.) traditionalistischen Familien °huch° hier [Yw: mhm] das ist eine DİTİB -Moschee also [Yw: ah ja] eine türkische [Yw: mhm] äh:hm (.) viele Eltern (.) haben:n nur ihre Töchter rausgelassen dann auch [Yw: mhm] weil eben der Unterricht (.) also die Seminare (.) in der Moschee dann auch stattfinden [Yw: ah ja] -fanden (.) dann wurden die [Yw: ja] dann wurden die Brüder auch nich mitgeschickt bei einigen [Yw: mhm] (.) äh das war (.) also da war die Zusammenarbeit mit der Moschee- mit dem Moscheeverein [Yw: mhm] auch gut weil das (.) in diesen Seminar war natürlich (.) äh allgemeine und berufliche Bildung n ganz wichtiges Thema [Yw: ja] und die Orientierung daraufhin (.) und die Jungen Frauen die waren so (..) zwischen äh:h siebzehn und (.) fünf- viernzwanzig [Yw: mhm] vom Alter her aber meisten waren so um die zwanzig rum [Yw: mhm] [leichtes Weinen des Babys] (.) also das is auch n Ort von Bildung hier [Yw: ja] in *Neuntal*

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 482–515

Die Passage beginnt mit einer Einordnung des Gebäudes als „Ort von Bildung“ und reiht dieses in die ausgesuchten Stationen seines Rundgangs ein. Anknüpfend daran hebt er die bisherige Kooperation mit dieser Einrichtung hervor. Im walking interview wurden Moscheen als Kooperationspartnerinnen

bereits vorher benannt, als das Projekt „interkulturelle Gesundheitslotsinnen“ kurz vor Betreten des Mädchenclubs Schatzkiste beschrieben wurde (ebd., Zeile 262). Die Zielgruppen ähneln sich in Teilen. Richtete sich das Projekt „interkulturelle Gesundheitslotsinnen“ vor allem an migrantische Mütter, wird hier ein Projekt dargestellt, welches junge Frauen ohne Bildungszertifikate adressiert. Auffällig ist die Konstruktion „mit muslimische[m] Hintergrund“. Auffällig ist dies insbesondere deshalb, da es angesichts einer Moschee sicher nicht falsch wäre, von Muslima oder Musliminnen zu sprechen. Die Konstruktion erinnert an den Begriff „Migrationshintergrund“ und schreibt den Frauen ihren „-hintergrund“ als Defizit zu. Mit der Wendung „hier im Stadtteil“ wird verdeutlicht, dass das Projekt den Untersuchungsstadtteil fokussierte.

In Anbindung an die Defizitkonstruktionen im Mädchenclub werden die Familien der jungen Frauen zunächst als „traditionell“ und dann gesteigert als „traditionalistisch“ beschrieben. Diese Orientierung wird im Interview als problematisch und bildungshindernd vor allem für Frauen markiert. Die Familien, so Herr *Fischer*, kontrollierten die Töchter, sperrten sie ein. Zusammenarbeit und der Zugang zu Bildung konnten nur durch einen ‚Trick‘ gelingen, nämlich als Zugeständnis an die Tradition, indem die Kurse in der Moschee stattfanden. Erst durch dieses Entgegenkommen und quasi aus der Not heraus wurde die Moschee ein „Ort von Bildung“. Damit erfüllt sie genau die Erwartungen, die zu Beginn dieses Interviews geweckt wurden, nämlich als „Kontrastprogramm“ (ebd., Zeile 42) zu formalen Bildungseinrichtungen. Hier wird erneut die Orientierung von Herrn *Fischer* auf solche Gruppen im Stadtteil deutlich, die im Gegensatz zu einer gedachten Normalität im Stadtteil existieren, fokussiert auf die junge muslimische Frau.

Die Darstellung des Moscheegebäudes als Ziel von Protesten, Projektionsfläche von Ängsten und nicht emanzipatorisch entwickelter Gemeinschaft seitens Frau *Obernberg* wurde bereits in der Beschreibung räumlicher und thematischer Fokussierungen deutlich.

Ew: hier entsteht eine Moschee (Yw: aja) hm und  
250



Das Wort „solche“ ist ein Hinweis darauf, dass Frau *Obernberg* davon ausgeht, die Interviewerin teile diese konjunktive Erfahrung mit ihr. Sie schwächt die Form des Aufbegehrens immer stärker ab. Aus Protesten werden Demonstrationen, aus Demonstrationen Veranstaltungen. Die Abschwächung konkludiert in der Verneinung der Angemessenheit dieses Aufbegehrens („nicht [...] fein“). Die häufigen Abbrüche sowie die Abschwächung in der Beschreibung deuten darauf hin, dass ihr die Schilderung des Aufbegehrens unangenehm ist. Sie rechtfertigt die Proteste mit der Angst der Menschen. Diese grenzt sie weiter ein als „umstehend[e]“, also zum Quartier gehörige Menschen, die sie „Bürger“ nennt. Deren Angst drehe sich lediglich um Parkplätze, welche jedoch in der Angst davor gipfele, „sich nicht mehr frei bewegen zu können“. Hier zeigt sich eine logische Fortführung der Angst um Parkplätze, wofür der Umstand spricht, dass das befürchtete Zuparken beschrieben wird. Es zeigt sich aber auch eine Metaphorik für Angst vor den Moscheebesucher\*innen allgemein, da sich Frau *Obernberg* hier entgegen ihrem sonstigen Kommunikationsmodus sehr vage ausdrückt und dieses unangenehme Thema nicht deutlich schildert. Der Bericht über das Aufbegehren wird mit einem Aufruf zum gegenseitigen Verständnis konkludiert: „man muss immer beide Seiten sehn“.

Die Moschee als Ort wird zur Konstruktion zweier Gruppen genutzt, Angehörige einer Moscheegemeinde auf der einen, besorgte Bürger\*innen auf der anderen Seite. Die Gemeindemitglieder der DITIB werden über ihren institutionellen Zusammenhang und ihre langsam voranschreitenden Bautätigkeiten beschrieben. Die aufbegehrenden Menschen werden als Bürger\*innen aus der Nachbarschaft und damit dem Stadtteil zugehörig dargestellt. Die Moschee dient also in besonderer Weise der Zuordnung von Menschen in hiesige und andere. Bei allem Appell an Toleranz und Weltoffenheit löst die Moschee bei dieser Akteurin eine klare Zuordnung zum hiesigen deutschen Bürgertum aus, welches mit Veränderungen nur schwer umgehen kann.

Die Beschreibung der Moschee wird mit einem letzten Blick auf eine spezifische räumliche Repräsentation des Gebäudes abgeschlossen. Diese ist mit einer

Zukunftsorientierung verbunden, in der dieser religiöse Ort als Hoffnungsträger und Vorbild entworfen wird.

Km: also wenn man heute ne Kirche bauen sollte dann sollte man die vermutlich ähnlich strukturieren wie wie diese Moschee (Yw: ja) das muss man schon sagen also das is vor allem man merkt dann auch so ne Aufbruchstimmung die man so bei den Christen gar nich merkt (Yw: hm) bei den Christen is immer so „ja wir werden ja immer weniger“ bei denen is so „ja hey wir kommen“

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 1075–1081

Herrn *Keupert* dienen hier Christ\*innen als negativer Horizont, da diese resignierend an Bedeutung verlieren. Demgegenüber werden Muslim\*innen mit dem jugendsprachlichen, zukunftsweisenden Ausruf „ja hey wir kommen“ als positiver Gegenhorizont entworfen. An diesem gelte es sich künftig zu orientieren, so Herr *Keupert*. Bezogen auf Bildung bedeutet dies, dass die Moschee als ein Ort konstruiert wird, von dem hiesige Bürger\*innen etwas lernen können, also ein ganz anderer Ort der Bildung, als ihn z. B. Herr *Fischer* skizziert.

Insgesamt fungieren religiöse Einrichtungen als Repräsentationsorte des Wandels. Auf der einen Seite ändert sich die Bedeutung verschiedener Religionen, weg vom Christentum hin zum Islam. Dies zeigt sich in der Rede von den gut gefüllten „Werksarbeiterkathedralen“ (ebd., Zeile 210) und der „alte[n] Teestubenromantik“ (N°1, *Alhues*, Zeile 145) bis hin zur „Aufbruchstimmung“ in der Moschee (N°5, *Keupert*, Zeile 1080). Aber auch der Wandel des Islam selbst wird beschrieben: von der „kleine[n] Hinterhofmoschee“ (N°4, *Fischer*, Zeile 500) hin zu einem Gebäude mit „eine[m] der größten Dächer einer Moschee Europas“ (N°3, *Obernberg*, Zeile 159–160). In der sich verändernden Bedeutung von Gebäuden repräsentiert sich räumlich der Wandel in der religiösen und demografischen Zusammensetzung der Bevölkerung. Unterschiede in der Konstruktion der Moscheen finden sich vor allem in der Akzeptanz dieses Wandels. Während Herr *Keupert* und Herr *Fischer* ihn annehmen, teilweise sogar bewundern und begrüßen, stehen Herr *Alhues* und Frau *Obernberg* diesem

skeptisch gegenüber. Diese Haltungen in Bezug auf Religion stehen stellvertretend für grundsätzliche Orientierungen in Hinsicht auf den Stadtteil und seine Bevölkerung. Sie schreiben sich auch als Zukunftsentwürfe für diesen Stadtteil ein in das Quartierswissen der Akteur\*innen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass religiös konnotierte Orte die Bezugnahme auf zwei beliebte Verknüpfungen hervorrufen. Zum einen werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Diversitätsdimensionen hergestellt. Religion steht hier nicht als alleiniges Merkmal von Personen und Gruppen. Sie ist stets verknüpft mit den Diversitätsdimensionen Migration, Ethnie, Nationalität. Zum anderen werden über verschiedene soziale Gruppen hinweg allgemeine Entwicklungen rekonstruiert, die sich gegenläufig verhalten. Der sich säkularisierenden ‚deutschen‘ Sphäre, in der das Christentum allenfalls ältere Menschen in die Kirche holt, wird eine *Junge muslimische Migrant\*innenschaft* entgegengestellt. So stehen religiöse Orte stellvertretend für einen generellen demografischen Wandel im Stadtteil.

#### **5.4.5 Gemeinsam oder doch lieber (im selben Milieu) Einsam?**

##### **Nebeneinander Wohnen als Herausforderung für ‚Akademiker‘**

Die Erfahrungen, die die Akteur\*innen im Laufe ihres Lebens mit dem Stadtteil gesammelt haben, formen ihren Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sie den Stadtteil gestalten. Grundannahmen über gesellschaftliche Entwicklungen, positive und negative Gegenhorizonte schlagen sich hier deutlich nieder und dienen als Ausgangspunkt für Stadtteilprognosen. Basis stadtteilbezogener Zukunftsaussichten ist dabei immer wieder das Aushandeln zwischen Miteinander und Nebeneinander. Dabei gibt es einen Segregationsdiskurs, hinter den der Bildungsdiskurs zurücktritt, nämlich den über das Wohnen. Wohnt man nebenan, so wohnt man immer auch ein bisschen miteinander, insbesondere da, wo viele Menschen in einem Haus leben. So ist die Frage der Wohnsegregation Gradmesser für Gemeinschaft und Solidarität im Stadtteil insgesamt. Mit Blick auf das private Wohnen entfalten sich die Orientierungsrahmen in ihrer ganzen Kontur und lassen einen Blick in die Denkhorizonte der Akteur\*innen zu.

Dabei gibt es eigentlich nur einen Akteur, der die aktuellen Entwicklungen durchweg positiv aufnimmt, und das ist Herr *Keupert*. Wenn sich der Stadtteil ändert, so folge daraus für ihn ganz klar eine Verbesserung der Lebenssituation der Einwohner\*innen. Als positives Indiz sieht er die Aufwertung von Wohnraum und Infrastruktur und die daraus resultierenden höheren Bodenpreise:

Km: im Endeffekt ja so und ja im Rahmen weil ich hier viele Leute kenne möchte man die Situation der Leute natürlich kontinuierlich verbessern (Yw: hm) [... bis hierhin] ja es is schön wenn der wenn es wenn sich hier einiges tut beispielsweise dass die *Neuntaler* neu gemacht worden ist oder ähm ähm die gesamten Grundstückspreise sich ähm erhöht haben über den *Stein-Seen* oder den *Oberwehrer Seen* (Yw: mhm) oder auch die *Albrecht-Ahlen-Allee* was jetzt nicht nur immer städtischer Natur ist muss man sagen (Yw: hm) sondern da ist auch sehr viel Geld aus Bund und aus äh Europa geflossen (Yw: mhm) nur ähm ja (.) ich finds einfach schön wenn man ne Entwicklung sehen kann

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 170–179

Eine Position des Zweifels bezieht hier wieder Herr *Alhues*. Seine resignative Grundhaltung wurde bereits mehrfach ausgeführt. Zudem ist er insbesondere was das Thema Wohnen angeht, mit seiner eigenen Biografie in der Stadtteilintegration gescheitert, da der Versuch, mit seiner Familie ein Haus in *Neuntal* zu erwerben, misslungen ist (s. 5.3.1). In der Resignation in Bezug auf die Stadtteilentwicklung keimt aber ein wenig Hoffnung auf. Dieser Moment geschieht erst ganz am Ende des zweistündigen Interviews. Während Herr *Alhues* im gesamten Interview immer wieder von gescheiterten Kommunikationsversuchen sowie mangelnder Partizipation und Verständigung berichtet, zieht er seine Hoffnung gegen Ende des Gesprächs aus seinen Erwartungen gegenüber einer neuen Gruppe von Einwohner\*innen, die bisher wenig im Fokus waren. Das meiste Innovationspotential erwartet er nämlich von den Studierenden:



Am: [...] mit Studentn haben wir hier damals dadrüber gesprochen (.) ähm ähm (..) *Neuntal* so ne (.) so een Image zu verleihn sozusagen (.) also wir habn damals so ne Umfeldbefragung gemacht (Yw: mh) und festgestellt hier wohn:n ganz viele Studentn (Yw: mh ) und da habm wir gesacht könnte man das nicht so als Leitbild nehmn (Yw: mhm) ne *Neuntal* der Studentenstadtteil oder irgendwie so was [...] weil verkehrstechnisch liecht das gut weil das liegt nah zur Uni [...]

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 1508–1518

Während er selbst daran scheitert, eine positive Perspektive für den Stadtteil zu entwerfen, schreibt er hier diese Aufgabe den Studierenden zu. Diese sollten dem Stadtteil „so een Image [...] verleihn“. Die Existenz von Studierenden ist ihm im Berufsalltag anscheinend aber nicht aufgefallen. Ebenso wenig wie er direkten Kontakt mit Jugendlichen hat, hat er anscheinend Kontakt mit Studierenden. Denn erst über eine wissenschaftliche Erhebung ist er mit der Existenz dieser Gruppe konfrontiert worden. Nach jahrelangem Scheitern der Kommunikation mit den ortsansässigen Bevölkerungsgruppen erscheinen die Studierenden wie eine einfache Lösung für das große Problem. Dieses ist verknüpft mit der Bezugnahme auf andere Bildungsorte, weg von der multikulturellen Gesamtschule hin zur akademischen Universität. Fraglich bleibt auf der einen Seite, ob räumliche Nähe zur Universität ausreicht, um ein „Studentenstadtteil“ zu werden, und auf der anderen Seite, ob die Studierenden zur Lösung der bestehenden Probleme im Stadtteil beitragen oder ob eine Perspektive rein auf Studierende die Aussichten für andere Einwohner\*innen nicht sogar verschlechtert oder aber deren Lebensrealität schlichtweg ignoriert.

Auch Frau *Obernberg* widmet sich der sozialen Zusammensetzung im Wohnumfeld und äußert dabei an mehreren Stellen Zweifel. Anders als Herr *Alhues* fokussiert sie aber nicht eine bestimmte Gruppe als Hoffnungsträgerin, sondern orientiert sich am Ideal der sozialen Mischung.

Diese soll in einem neu gebauten Wohnviertel verwirklicht werden, an den *Oberwehrer Seen*:

Ow: bei den *Oberwehrer Seen* [...] da wohn:n jetzt seit (.) gut anderthalb Jahren die Leute (Yw: mhm) is eigentlich sehr schnell entstanden (.) sind (.) ganz tolle Wohnungen entstandn und das Ziel war hier ein gemischtes Wohnklientel entstehen zu lassen (Yw: mhm) bis jetzt is es gelungen (.) es sind Leute mit einem höheren Einkommen dort eingezogen (.) sehr viele Akademiker (Yw: mhm) was man für *Neuntal* auch gesucht hat (Yw: mhm) ich äh auch man braucht den Hartz-IV-Empfänger und den Akademiker (Yw: hm) in einem Stadtteil das ist das wo wir eigentlich hin (.) wollen (Yw: mhm) sollten (Yw: ja) und nicht da wohnen die da wohnen die diese Ghettoisierung ist doch tödlich (.) und jetzt muss man abwarten wie sich das entwickelt ob mans halten kann (Yw: mhm)

walking interview N°3, stellv. Bezirksbürgermeisterin, Frau *Obernberg*, Zeilen  
230-242

Die Wohnungen an den *Oberwehrer Seen* bekommen in jedem Fall schon einmal ihren Zuspruch. Sie seien nicht nur schön, sondern wurden auch schnell gebaut. Politisches Ziel dieser Baumaßnahme, so führt sie aus, sei eine „soziale Mischung“. Damit knüpft sie an ein beliebtes und nicht zerstörbares Leitbild in der kommunalen Wohnungspolitik an (vgl. Münch und Kirchhoff 2009). Die Idee dahinter ist, dass Menschen, die nebeneinander wohnen, automatisch miteinander lebten. Wie sehr Frau *Obernberg* dieser Vision anhängt, zeigt sich im späteren Verlauf.

Die Wohnungen an den *Oberwehrer Seen* wurden wie gewünscht von Menschen mit höherem formalen Bildungsabschluss und höherem Einkommen angenommen. Das Ziel der sozialen Mischung exemplifiziert sie in der Aussage, man brauche „den Hartz-IV-Empfänger und den Akademiker“. Im Stadtteil vereint, stellt sie diese beiden Gruppen hier gegenüber. Die eine Gruppe, die der „Hartz-IV-Empfänger“, ist bereits vorhanden. Die andere, die der „Akademiker“, wurde gesucht. Während sie den „Hartz-IV-Empfänger“ über seine schwache ökonomische Situation und den passiv konstruierten

„Empfang“ von Leistungen beschreibt, definiert sie den „Akademiker“ über seinen formalen Bildungsabschluss.

Das Leitbild der „sozialen Mischung“ wird an dieser Stelle – wie so oft – als unanfechtbares Ziel positioniert und nicht näher reflektiert. Unklar bleibt, weshalb diese Mischung wichtig wäre. Zwar sagt Frau *Obernberg*, man „brauche“ diese beiden Gruppen, wofür genau, wird jedoch nicht ausgeführt. Ihren Nutzen für den Stadtteil entfalten die beiden Gruppen in ihrer Gemeinsamkeit als „soziale Mischung“. Dieser Vision stellt sie einen stark negativen Gegenhorizont gegenüber. Das Gegenteil von Mischung ist bei ihr „Ghettoisierung“. Diese sei, so ihre Worte, sogar „tödlich“. Dementsprechend wird das Ideal der „sozialen Mischung“ zu einem Allheilmittel gegen eine todbringende Gefahr, die drohe, wenn Menschen nicht miteinander wohnten.

Sie meldet aber bereits selbst erste Zweifel an der Verwirklichung dieses Ideals an. Daraufhin fragt die Interviewerin näher nach, und Frau *Obernberg* erläutert, welche Bedenken sie bewegen:

Ow: ja halten kann insofern ob die Leute die sich durchaus was anderes leisten könn:n (Yw: mhm) nich irgendwann sagen „ach nee (.) hier is es doch nicht so wie ich es mir vorgestellt habe“ (Yw: mhm) (.) es gibt die ersten Kritiker [Baby weint bis #24:42.] (Yw: @mhm@) die dann eben sagen „o:ch hier wohnen ja so viele Ausländer“ (Yw: hm) versteh ich auch nicht wenn ich da hin zieh weiß ich das das vorher

Yw: ah ja ja @wenn man aus Zweistadt kommt@ irgendwie

walking interview N°3, stellv. Bezirksbürgermeisterin, Frau *Obernberg*, Zeilen  
245-251

In ihrer Erläuterung macht sie zunächst einen Unterschied zwischen den beiden Beispielgruppen klar: Während der „Hartz-IV-Empfänger“ in dem Stadtteil wohnen müsse (vgl. die Perspektive von Frau *Graber* auf die an den Stadtteil gebundenen Mädchen in 5.4.3), sei der „Akademiker“ freiwillig in *Neuntal*. Schließlich könne er auch Mieten oder Käufe in anderen Stadtteilen finanzieren. Sie fürchtet, dass der „Akademiker“ irgendwann zu diesen Alternativen greifen könne, denn seine Hoffnungen könnten in *Neuntal* enttäuscht werden. Die ersten

merkten wohl bereits kritisch an, dass der Stadtteil nicht ihren Erwartungen entspräche. Diese Hoffnungen seien vor allem in Hinblick auf ebenfalls dort wohnende „Ausländer“ enttäuscht worden.

Bemerkenswert ist, dass sie sich hier in der Folge an dieser Aussage nicht daran ‚arbeitet‘, dass die neuen Einwohner\*innen womöglich rassistische Einstellungen haben könnten. Vielmehr zeigt sie sich irritiert darüber, dass diese ein mangelndes Raumwissen besäßen und nicht wüssten, dass es in *Neuntal* „Ausländer“ gebe. Trotz kommunizierter Toleranz und kultureller Offenheit legitimiert sie sowohl die Abwertung des Stadtteils aufgrund der hohen Zahl an „Ausländern“ als auch die Ablehnung dieser Menschen durch die „Akademiker“ – dies lässt sich zweifellos als Rassismus bezeichnen. Mit der Interviewerin wird sie sich dann schnell darin einig, dass Kenntnisse zur Sozialstruktur (z. B. zu den angenommenen Staatsangehörigkeiten der Einwohner\*innen) eines Stadtteils vor einem Zuzug dorthin selbstverständlich seien. Diese Selbstverständlichkeit von Wissen führt sie intensiv am eigenen Beispiel aus:

Ow: ich wüsste es (Yw: ja ja) auch in einer anderen Stadt (Yw: ja) also man kann sich heute so informiern ich wüsste es (Yw: ja ja) und das Punkt eins Punkt zwei ist °warum soll da keiner wohnen° (Yw: ja) wir werden irgendwann ein gemischtes Volk sein (Yw: ja) wer sich da so gegen wehrt da hab ich dann auch meine Probleme die sehens anders (Yw: jaja) aber viele sagen genau anders (Yw: mhm) und sagen „Mensch das hat ja was (Yw: ja) wenn du zur Neuntaler Straße radeln“ und kaufen ein das Angebot die Vielseitigkeit der Kulturen in Schulen natürlich auch (Yw: mh) für Lehrer is es nicht immer so einfach (Yw: na ja) aber das ist nicht Schuld der Lehrer sondern Schuld unseres Bildungssystems

walking interview N°3, stellv. Bezirksbürgermeisterin, Frau *Obernberg*, Zeilen

252 – 262

Erst nach der Betonung ihrer Ortskenntnis kommt sie zur geschilderten Abneigung gegen als ‚ausländisch‘ wahrgenommene Nachbar\*innen. Diese stellt sie mit der rhetorischen Frage, weshalb dort niemand (kein\*e ‚Ausländer\*in‘) wohnen solle, zur Diskussion. Sie bezieht sich sodann auf ein

gemeinsames „wir“ und meint damit vermutlich die bundesdeutsche Bevölkerung, denn sie prognostiziert: „wir werden irgendwann ein gemischtes Volk sein“. Mit dem Begriff Volk weist sie über die Stadtteilgrenzen hinaus. Sie bezieht sich auf die Idee einer Nation, auf die Gesamtbevölkerung des Landes, und konstruiert diese mit dem Begriff „Volk“. Der Begriff entstammt einer biologistischen Vorstellung, nach der das ‚Volk‘ homogen in seinem Phänotyp, seinem bewohnten Raum und letztlich auch seiner kulturellen Handlungen sei. Der Ausdruck „gemischtes Volk“ dekonstruiert diesen Rahmen nicht, sondern zeigt vielmehr, dass Frau *Obernberg* in den Dimensionen von Ethnien, Abstammungslinien und nationalen Zugehörigkeiten denkt. Sie selbst findet hier keinen positiven Bezug zu der von ihr prognostizierten Entwicklung, sondern zeigt lediglich auf, dass diese „Mischung“ unausweichlich sei. Interessanterweise verlagert sie diese in die unbestimmte Zukunft, die „irgendwann“ stattfinde, obwohl doch Migration und unterschiedliche Herkünfte bereits Realität sind. Menschen, die sich gegen eine solche Zukunft auflehnen, betrachtet sie augenscheinlich nicht als politische Kontrahent\*innen. Mit ihnen hat sie lediglich „Probleme“. Sodann benennt sie die andere Gruppe, die die Vielfalt eher schätzt. Dabei bewegt sie sich weg von dem national-ethnischen Denken, benutzt nicht mehr den Begriff „Volk“, sondern spricht von „Kulturen“. Das von anderen ‚besungene Lob‘ der kulturellen Vielfalt als positiven Gegenhorizont trübt sie nach einer kurzen Pause sogleich – auch performativ – ein. Nachdem sie in hohen Tönen – also tatsächlich mit hoher Stimme – die Vielfalt preist, verfällt sie in eine tiefere Stimmlage, sobald sie auf Schulen zu sprechen kommt. Sie gibt an, dass der Umgang mit einer heterogenen Schüler\*innenschaft für Lehrkräfte nicht einfach sei und transferiert die Diskussion über die gewünschte soziale Mischung in Wohngebieten damit in eine bildungspolitische Richtung. Diese endet in einer Entlastung der Lehrkräfte und einer Schuldzuschreibung an das Bildungssystem.

Insgesamt markiert sich Frau *Obernberg* deutlich als Raum-Expertin. Auf der einen Seite zeigt sie ihre Expertise in Sachen kommunaler Wohnungspolitik, wenn sie sich dem Leitbild der „sozialen Mischung“ verschreibt. Auf der

anderen Seite präsentiert sie ihr exklusives Stadtteilwissen über die Zusammensetzung der Bewohner\*innenschaft. Politisch an der „sozialen Mischung“ orientiert, offenbart sie im Privaten ein – wenn auch vorsichtiges – Verständnis für rassistische Tendenzen in der Wohnortwahl. Solidarität und Gemeinschaft im Stadtteil sind demnach immer gefährdet und hängen vom guten Willen der „Akademiker“ ab.

Zweifel am Zusammenleben hegt ebenfalls Frau *Graber*, die Leiterin des Mädchenclubs. Am Ende ihres Interviews kommt auch sie auf den Zuzug neuer Einwohner\*innen zu sprechen und zieht eine ernüchternde Bilanz:

Gw: mein Fazit bis dahin wäre eher [..., S. W.] dass da zwar Menschen von außen mit viel Geld für den Quadratmeter Wohnfläche hingezogen sind auch ganz euphorische Menschen so „ja wir ziehen ins multikulturelle Stadtviertel und es ist alles ganz toll“ die können sich das ja auch leisten da zu wohnen aber hier hört das Haus auf und hier fangen die anderen Häuser an und die Straße geht halt weiter also das neu und alt ist direkt Backe an Backe und wo die Verständigung ist also außer dass es ein großes Fest gegeben hat oder wo Menschen zusammenkommen wo da die einen zahlen vier Euro und die anderen dann vielleicht zwölf Euro also das ist glaub ich das Gefälle wo ich nicht weiß ob das zusammenkommt [...]

walking interview N°7, Mädchenclub, Frau *Graber*, Zeilen 316–327

Auch sie bezieht sich auf die neu hinzugezogenen Menschen und bezeichnet diese als kulturell aufgeschlossen, sogar „euphorisch“. Mit einer räumlichen Beschreibung der aneinandergereihten Häuser, in denen die Menschen wohnen, in denen das eine Milieu endet und das andere beginnt, repräsentiert sie die Trennung zwischen den Einwohner\*innen. Diese unterteilt sie in „neu“ und „alt“. Das ist insofern spannend, als dass damit die Neuhinzugezogenen die Rolle der ‚neuen‘ Immigrant\*innen übernehmen. Neu und alt, so sagt sie, seien „direkt Backe an Backe“ und sich damit körperlich so nah, dass es eine Berührung gibt. Damit beschreibt sie das Zusammenleben als ein besonders enges. Ihre Skepsis demgegenüber drückt sie mit der Bezugnahme auf „Verständigung“ aus. Diese brauche mehr als nur ein „Fest“, sagt sie, und rekurriert dabei auf zahlreiche

Stadtteilbeste, die immer wieder als Möglichkeiten der Begegnung inszeniert werden. Sie misstraut allerdings der Idee, dass dies ausreiche, und fokussiert dabei vor allem die ökonomischen Unterschiede, die dazu führten, dass die einen „vier“ und die anderen „zwölf“ Euro bezahlen, und konkludiert, dass sie nicht wisse, „ob das zusammenkommt“.

Während also Herr *Keupert* der Einzige ist, der Entwicklungen in der *Neuntaler* Wohnungspolitik positiv bewertet, ziehen die anderen Akteur\*innen, hier Herr *Alhues*, Frau *Obernberg* und Frau *Graber*, eher ernüchternde Bilanzen. Herr *Alhues* hofft auf Studierende im Stadtteil, die dessen Image ins Positive wenden könnten, Studierende, die aber bisher wenig mit den anderen Einwohner\*innen zu tun haben. Frau *Obernberg* orientiert sich an der „sozialen Mischung“ als wohnungspolitisches Leitbild, ist aber besorgt, ob „Akademiker“ Lust auf ein Wohnen mit „Ausländern“ in *Neuntal* haben. Und auch Frau *Graber* zweifelt daran, dass Feste und nebeneinander Wohnen für ein Miteinander ausreichen, wenn doch die ökonomische Schere so stark auseinandergehe. So müssen sie sich alle kritisch fragen, ob es sich im Stadtteil *Neuntal* um ein gemeinsames oder doch eher ein (im selben Milieu) einsames Leben handelt.

## **5.5 ZUSAMMENFASSUNG DES EMPIRIEKAPITELS**

Was lässt sich aus all diesen Erkenntnissen nun als Schlüsse für die Bedeutung von Bildung und Raum im Stadtteil ziehen? Die bereits angedeuteten Orientierungen der Akteur\*innen changieren zwischen ausgeprägter Resignation, starken Zweifeln und zaghafter Hoffnung. Hoffnungsvoll blicken die Akteur\*innen dabei weniger auf die derzeitigen Bewohner\*innen des Stadtteils. Einer Erneuerung von innen geben sie eher wenig Chancen. Ihre positiven Erwartungen richten sich mehr auf externe Impulse, etwa durch den Zuzug von Studierenden.

Die vorliegenden Analysen zeigen bereits, welche zentralen Themen im Stadtteil virulent sind und an welchen Orten sie sich manifestieren (5.4). Die Frage der Zusammensetzung der Wohnbevölkerung spiegelt nicht nur Aspekte kommunaler Wohnungspolitik wider, sondern richtet sich vielmehr auf die

Frage, wie viel Zusammenhalt in einem Stadtteil gewünscht und gefördert wird, sowie welche Milieus dabei hofiert und welche dabei eher ignoriert werden (5.4.5). Die Definitionen dieser Milieus werden entlang „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen vorgenommen (Mecheril 2004, S. 14). Dass religiöse Muster bei diesen Unterscheidungen eine sehr große Rolle spielen, zeigt sich im deutlichen, wiederkehrenden Bezug auf religiös konnotierte Gebäude und in der stetigen Konstruktion von Gruppen anhand angeblich religiöser Überzeugungen. Einer säkularisierten bzw. christlichen älteren deutschen Bevölkerung wird dabei stets eine religiös orientierte muslimische jüngere Bevölkerung aus anderen Herkunftsn gegenübergerstellt. Der demografische Wandel im Stadtteil manifestiert sich hier in der stetigen Bezugnahme auf räumliche Marker aus der Sphäre des Christentums und des Islam (5.4.4). Dass eine Haltung zu religiösen Fragen als Ausgangspunkt einer grundsätzlichen Orientierung hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung gesehen wird, zeigt sich besonders in der Auseinandersetzung mit dem Mädchenclub Schatzkiste. Als Bildungsort ausgewiesen, richtet er sich vorrangig an muslimisch konstruierte Mädchen aus dem Stadtteil, deren religiöse Orientierungen, wenn auch reflektiert, als Defizite markiert werden (5.4.3). Fragen des Wohnens und der Bildung werden – wie hier zu sehen – sehr deutlich an religiöse, ethnische und generationale Konstruktionen zurückgebunden.

Voller Metaphern ist die zentrale Straße im Stadtteil, die *Neuntaler Straße*. Diese repräsentiert wie keine andere Straße zentrale Fragen der Stadtteilentwicklung von Migration über Segregation und Mobilität. Auf der einen Seite wird sie als Integrationsort beschrieben, da sich hier alle Menschen des Stadtteils auch in neuen sozialen Formaten treffen. Auf der anderen Seite wird diese Straße als Repräsentationsraum von räumlicher und sozialer Segregation entworfen und dient damit paradigmatisch für die Konstruktion des Gesamtstadtteils (5.4.2). Ebenso ambivalent erfolgt die Bezugnahme auf einen klassischen Bildungsraum im Stadtteil: die *Gesamtschule am Rosenweg* (5.4.1). Sie wird wahlweise als ein Ort beschrieben, dessen Potentiale bei Weitem nicht so entfaltet würden, wie es



realisierbar wäre, und steht damit beispielhaft für den Bildungsdiskurs über ihre Schüler\*innenschaft, deren Möglichkeiten und Chancen auch nicht in dem Maße entdeckt, anerkannt und entwickelt werden, wie es möglich sein könnte. Sie dient aber auch der Konstruktion positiver Gegenhorizonte, wenn es darum geht, Vielfalt und Geschäftigkeit im Stadtteil wertzuschätzen. Nicht zuletzt steht die Gesamtschule symbolisch für einige individuelle Biografien der untersuchten Akteur\*innen. Sie verknüpft wie kein anderer Ort die Orientierungen in Bezug auf den Stadtteil mit Orientierungsmustern in beruflichen, politischen und privaten Dimensionen in den Biografien der Akteur\*innen.

Wohnviertel, religiöse Orte, Mädchenclub, *Neuntaler Straße* und Gesamtschule sind Kristallisationspunkte der Stadtteilorientierungen der untersuchten Akteur\*innen. An ihnen und durch sie entfalten sich propositionale Gehalte in den bildungsbezogenen räumlichen Orientierungen. Die walking interviews erlauben einen ertragreichen Zugang zum kommunikativen „Sonderwissen“ (Sprondel 1979, S. 141, 148) der Akteur\*innen, das sie als Expert\*innen auszeichnet. Sie erlauben aber insbesondere einen Zugang zu ihrem konjunktiven Wissen (4.4.2) und damit zu ihrem biografischen Erfahrungsraum. Neben der materialen Raumerfahrung bieten die walking interviews also einen Zugang zu den bildungsbezogenen räumlichen Orientierungen der Akteur\*innen und damit zu ihrer alltäglichen räumlichen Praxis im Stadtteil als Bildungsraum.

Die handlungsleitenden Orientierungen der Akteur\*innen werden durch unterschiedliche Perspektiven auf den Stadtteil bestimmt. So nimmt beispielsweise Frau *Aarnheim* eine Außenperspektive auf den Stadtteil ein, da sie diesen als Mitarbeiterin einer gesamtstädtischen Fachgruppe als nur einen Fall unter vielen sieht (5.3.8). Zudem betrachtet sie diesen als einen Raum für die Anwendung und Umsetzung von Rechtsmitteln, die sie aber immer an gesellschaftliche Fragen von Bildung und Migration rückkoppelt. So wird auch ihre positive Bezugnahme auf Diversität trotz aller Schwierigkeiten im Stadtteil sehr deutlich. Eine ähnlich verwalterische Perspektive nimmt Frau *Obernberg* ein (5.3.6). Als stellvertretende Bezirksbürgermeisterin hat auch sie eine

Orientierung, die über die Grenzen des Stadtteils hinausweist. Dabei vertritt sie durchweg eine bürgerliche Perspektive, die sich positiv auf Werte wie Verantwortung, Tradition und Naturverbundenheit bezieht. Je nachdem, wie stark sich bestimmte Milieus auf diese Werte beziehen, werden sie von ihr als Klientel positiv oder negativ konstruiert. Die Kategorisierungen verlaufen dabei entlang generationaler und natio-ethnischer Grenzen sowie komplexer Logiken.

Irritierend ist die Auseinandersetzung mit den Äußerungen von Frau *Weimar*, der Leiterin einer Kindertagesstätte im Stadtteil (5.3.7). Auch sie unternimmt deutliche Grenzziehungen und Kategorisierungen der Stadtteilbevölkerung. Diese verlaufen jedoch entgegen üblicher Stigmatisierungen nicht-„deutscher“ Familien. Zwar treten bei ihr massive Klassismen und Rassismen auf, etwa wenn sie „Afrikanern“ stetig Drogenhandel unterstellt (N°6, *Weimar*, Zeilen 254–281) oder Bulgar\*innen und Rumän\*innen durchgängig mit Schwarzarbeit und Kriminalität in Zusammenhang bringt. Sie konstatiert aber auch, dass „deutsche“ Familien keinerlei Interesse an der Bildung ihrer Kinder hätten, und entwirft ein positives Bild „migrantischer“ Familien, deren Existenz an verschiedenen Bildungseinrichtungen für sie jeweils ein Qualitätsbeweis dortiger Bildungsorientierung sei.

Eine wenn auch bescheiden positive Bezugnahme auf eine migrantisch geprägte Klientel unternimmt Herr *Keupert*, der Lernförderer (5.3.5). Als ehrenamtlicher Kommunalpolitiker scheint er immer auf der Suche nach neuen Trends und Zielgruppen. Einer klassischen, lokal verbundenen Familie in der *Schnell*-Region entstammend, blickt er neidisch auf junge muslimische Menschen. „ja hey wir kommen“ ist der Satz, den er ihnen zuschreibt (N°5, *Keupert*, Zeile 1081). Seine Zugänge in politische, religiöse und schulische Milieus unterliegen dabei ständigen Kategorisierungen, die seine Orientierungen stark prägen. Dennoch lehnt er sich in seinen Klientelkonstruktionen nie genau fest und verbleibt in vorsichtigen Relativierungen.

Sehr deutlich hingegen positioniert sich Herr *Alhues*, der Leiter des *Generationentreffs* (5.3.1). Orientiert an einem traditionsbewussten

‚deutschen‘ christlichen Arbeitermilieu, betrachtet er den Stadtteil durch eine nostalgische und resignierende Brille. Den Stadtteil *Neuntal* präsentiert er als einen Raum, der weniger politisch, sondern stärker pädagogisch bearbeitet werden müsse. Seine Bewohner\*innen sieht er als Empfänger\*innen pädagogischer Anordnungen in einem hierarchisch organisierten System, das versucht, eine längst vergangene Werteorientierung trotz aller Veränderungen aufrechtzuerhalten. Daraus leitet sich eine Alltagspraxis ab, die den unmittelbaren Kontakt zur Gesamtbevölkerung sowie innovative Ansätze minimiert und formalistische, direktive Methoden entlang klassischer Kommunikationskanäle fördert.

Ganz im Gegensatz dazu stehen die Sozialarbeiterinnen Frau *Imholz* und Frau *Jung* (5.3.4). Sie zeichnen sich beide durch einen starken projektbezogenen Fokus auf den Stadtteil aus. Sie kennzeichnet vor allem ein direkter Kontakt zu (männlichen) Jugendlichen und jungen Erwachsenen, den sie in einer ungezwungenen Art gepaart mit guter Vernetzung in sozialpädagogische Strukturen im Stadtteil pflegen. Frau *Graber*, die Leiterin des Mädchenclubs *Schatzkiste*, legt ihren Fokus berufsgemäß auf Mädchen und junge Frauen, vor allem aus ‚migrantischen‘ Milieus (5.3.3). Sie orientiert sich an formalen Bildungsinstitutionen wie der Schule und sorgt für eine Kompensation pädagogischer Leistungen durch Hausaufgabenhilfe, hat aber auch eine starke Perspektive auf informelle Bildungsprozesse in der Mädchenarbeit. Entgegen anderen Akteur\*innen reflektiert sie sehr intensiv ihre eigenen Klientelkonstruktionen. Ihr Ringen damit, andere Lebensentwürfe zu respektieren, zeigt sich besonders dann, wenn junge religiöse Frauen ihre Orientierung am Stadtteil und an der eigenen Familie festmachen. Denn eigentlich ist das Ziel ihrer Arbeit, die (Bildungs-)Mobilität von jungen Mädchen und Frauen zu erhöhen und ihnen so letztlich den Weggang aus ihren Familien und dem Stadtteil zu ermöglichen. Damit nimmt sie vordergründig eine tolerante Haltung gegenüber traditionellen Werten ein, agiert jedoch in einem Orientierungsrahmen, der durch bildungs- und leistungsorientierte Perspektiven und damit einem gegenteiligen Paradigma geprägt wird.

Alle Akteur\*innen markieren sich selbst als Expert\*innen im Stadtteil. Zudem verfolgen sie eine mehr oder weniger deutlich hervortretende Agenda, wie der Stadtteil dargestellt werden soll. Am deutlichsten wird dies bei Herrn *Fischer* (5.3.2). Er benennt konkrete sozialstrukturelle Probleme, die er als Kommunalpolitiker einordnet. Dennoch konstruiert er den Stadtteil als durchweg positiv. Er hebt hervor, welche Möglichkeiten es vor allem im kulturellen und künstlerischen Bereich gäbe, um das eigene kreative Potential zu entfalten und damit auch neue Wege in der Überwindung sozialer Barrieren zu gehen. Seine an Beteiligung orientierte Stadtteilperspektive hat er in seiner Tätigkeit in der Öffentlichkeitsarbeit mehrfach ausagiert und präsentiert den Stadtteil anhand verschiedener Bildungsorte.

Die Akteur\*innen heben ‚ihren‘ Stadtteil unter vielen hervor, ordnen diesen aber auch entlang bekannter Deutungsmuster in einen allgemeinen Diskurs über Bildung und Raum ein. Verschiedene Orte wie die *Neuntaler Straße* oder der Mädchenclub Schatzkiste dienen als Motor für die Elaboration ihres bildungsbezogenen Orientierungsrahmens. Neben den rein stadtteilbezogenen Perspektiven bieten sie einen Anlass für die Rekonstruktion tief wirksamer Deutungsmuster und handlungsleitender Grundüberzeugungen in Bezug auf bildungs- und sozialräumliche Segregation.

## 6 DAS BILDUNGSBEZOGENE QUARTIERSWISSEN

### LOKALER AKTEUR\*INNEN

---

In Kapitel 5 wurden wesentliche empirische Grundlagen der vorliegenden Arbeit dargestellt. Die positiven und negativen Gegenhorizonte, die die untersuchten Akteur\*innen in ihren Entwürfen des Quartiers als Bildungsraum vornehmen, wurden nachgezeichnet. Orte im Stadtteil haben einen hohen propositionalen Gehalt für den bildungsbezogenen Orientierungsrahmen der Interviewpartner\*innen. An ihnen fokussieren sich gesellschaftliche Verhältnisse, die auf das Leben im Stadtteil einwirken und in hohem Maße seine Entwicklungen beeinflussen. Das folgende Kapitel systematisiert und abstrahiert die bisherigen Ergebnisse. Zunächst werden Anlässe bildungsbezogener Rekonstruktionen herausgearbeitet, die sich in mehreren walking interviews wiederfinden (6.1). Daran anschließend wird mit Rückgriff auf raumtheoretische Arbeiten gezeigt, wie bedeutsam das ‚Dorf‘ als sozialräumliche Utopie für die von den Akteur\*innen entwickelten Gegenhorizonte in Bezug auf eine sich wandelnde Stadt ist (6.2). Die grundlegenden Orientierungen, die die Akteur\*innen hier in Bezug auf die Stadtteilgesellschaft einnehmen, lassen sich daran anschließend entlang des Grades einordnen, wie stark sich die Akteur\*innen auf Formen natio-ethno-kultureller Unterscheidungen beziehen (6.3). Jenseits bestimmter beruflich oder politisch bedingter formaler Anforderungen, die sich als Orientierungsmuster festschreiben, sind es autobiografische Erfahrungen, die das bildungsbezogene Quartierswissen der Akteur\*innen rahmen (6.4). Diese bedingen – zusammengefasst –, welche Denk- und Handlungsmöglichkeiten ihnen in Bezug auf den Stadtteil zur Verfügung stehen (6.5).

Für die Rekonstruktion der bildungsbezogenen Orientierungsrahmen spielen materielle Räume eine gewichtige Rolle. Sie dienen als Ausgangspunkte für die Konstruktion positiver und negativer Gegenhorizonte. Sie sind also die materiellen Repräsentationsorte eigener Stadtteilentwürfe. In ihrem Entwurf des Stadtteils als Bildungsraum beziehen sich die Akteur\*innen auf durchaus sehr

unterschiedliche Orte. Diese umfassen zum einen klassische formale Bildungsorte wie die Grund- oder Gesamtschule. Zum anderen sind es Orte außerschulischer oder informeller Bildung wie etwa der Mädchenclub Schatzkiste, religiös konnotierte Orte oder Einrichtungen sozialer Träger. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie als stadtteilspezifisch konstruiert und somit in Bezug auf die wahrgenommenen sozialräumlichen Bedarfe im Stadtteil konzipiert und genutzt werden.

Bei der Betrachtung des Stadtteils *Neuntal* als Summe fokussierender Repräsentationsräume wird deutlich: Die in den walking interviews beschriebenen Orte von Gesamtschule bis Mädchenclub werden durch zwei verschiedene Anlässe aufgerufen. Sie kommen entweder zufällig ins Spiel, indem sie z. B. während des Interviews passiert werden oder spontan in der Narration auftauchen. Häufig aber werden sie bewusst als Repräsentationsräume aufgesucht, und zwar deshalb, weil sich in ihnen ein stadtteilimmanentes Thema materialisiert. Besonders deutlich wird dies an dem inszenierten Stadtrundgang von Herrn *Fischer*, der diverse „Orte des Lernens“ als Stationen planmäßig besucht. In fast allen walking interviews wird aber auch die *Gesamtschule am Rosenweg* angesteuert, die damit noch einmal deutlich als klassischer formaler Bildungsort hervorgehoben wird. Andere Interviews starten am Arbeitsort der Akteur\*innen wie etwa mit Herrn *Alhues* am *Generationentreff* oder mit Frau *Graber* am Mädchenclub. Frau *Obernberg* wiederum baut ihr walking interview historisch auf und beginnt ihrer bürgerlichen Orientierung entsprechend an der Bruckmannschen Siedlung.

Die Räume repräsentieren das Quartier mit seinen Menschen. Es wird als ein Bildungsraum entworfen, der auf die wahrgenommenen Bedarfe der Nutzer\*innen zugeschnitten ist und ihnen schichtspezifische Angebote macht. Dies wird besonders deutlich am Beispiel des Mädchenclubs, der sich explizit an ‚migrantisch‘ konstruierte Mädchen aus dem Stadtteil richtet und somit eine ausgeprägte sozialraumbezogene Programmatik verfolgt. Zwar beziehen sich auch ‚normale‘ Bewohner\*innen des Stadtteils alltäglich auf *Neuntal* als Bildungsraum. Den untersuchten Akteur\*innen kommt hier aber eine besondere

Rolle zu. Sie sind aus dem Sozialraum hervorgehobene Raumrepräsentant\*innen, die ihr spezifisches „Deutungswissen“ (Bogner und Menz 2001) in einer spezifischen Arena kommunizieren und dabei besondere Handlungsspielräume in Bezug auf den Stadtteil genießen. Dieses „Deutungswissen“ ist Teil ihres Orientierungsrahmens, innerhalb dessen sie sich alltäglich auf den Raum beziehen, pädagogisch und politisch handeln und den Stadtteil als Bildungs- und Sozialraum gestalten.

## **6.1 ANLÄSSE BILDUNGSBEZOGENER REKONSTRUKTIONEN**

Die zahlreichen Räume im Stadtteil *Neuntal* bieten hinreichend Anlässe für bildungsbezogene Rekonstruktionen. Entweder werden die Räume besucht und entfalten geplant ihren Propositionsgehalt, oder aber sie werden in den Interviews benannt und in dieser narrativen Form als räumlich-materielle Kristallisationspunkte der stadtteilbezogenen Entwürfe herangezogen. Benannt werden dann auch nicht nur Orte im Stadtteil selbst, sondern auch solche außerhalb des Untersuchungsraums. Dies können andere Stadtteile, Bildungsorte oder Straßen in derselben Stadt, die Gesamtstadt *Zweistadt* oder die Region *Schnell* sein. Auch andere Länder dienen als Ausgangsorte bildungsräumlicher Konstruktionen, beispielsweise als biografische Herkunftsorte von Stadtteilbewohner\*innen. Häufig werden markante marginalisierte Stadtteile anderer Städte zum Vergleich herangezogen und damit die Positionierung *Neuntals* als einer von vielen „Brennpunkten“ (zum Begriff s. auch Fölker et al. 2015) markiert. Mit einer relationalen Raumperspektive lassen sich damit sowohl die Wirkung materialisierter Raumordnungen als auch die Rekonstruktion dominanter Narrative in Bezug auf den Stadtteil in den Blick nehmen.

Aus einer bildungsbezogenen Perspektive werden dabei zunächst drei Dinge deutlich. Die erste Erkenntnis: Alle untersuchten Akteur\*innen zeigen ein sehr breites Verständnis von Bildung. Sämtliche walking interviews wurden mit dem gleichen Erzählstimulus begonnen. Dieser forderte die Interviewten auf, alles zu zeigen, was etwas mit Bildung zu tun habe (vgl. 4.2.4). Sie haben dabei

zahlreiche Orte gezeigt und genannt: Schulen, Kindergärten, Sportplätze, einen Mädchenclub, Fahrradwerkstätten, Restaurants, Cafés, Geschäfte, Kirchen, Moscheen, einen *Generationentreff* Firmen, Plätze, Straßen, Parks, Seen, Wohngebiete, Kleingärten, Autobahnen und vieles mehr. Und selbst die Gesamtschule wird nicht nur als formeller Bildungsort entworfen, in dem es gilt, Zertifikate zu erwerben. Sie dient als historischer Ort für Familienbiografie bei dem Lernförderer und Kommunalpolitiker Herrn *Keupert*, als Ausgangspunkt für die Konstruktionen von Vielfalt und Geschäftigkeit bei der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* oder als Fokussierungsort von Resignation und Unvollkommenheit bei dem Leiter des *Generationentreffs*, Herrn *Alhues*.

Hieraus folgt die zweite Erkenntnis: Die Rekonstruktion des Bildungsraums *Neuntal* knüpft an andere Rekonstruktionen außerhalb des Untersuchungsortes an. Der Bildungsdiskurs ist hier – wie an allen anderen Orten auch – eng verbunden mit Diskursen über Migration, Generation, Geschlecht oder Gentrifizierung und bedient dabei gängige Orientierungsmuster. Dies wird besonders dann deutlich, wenn religiös konnotierte Orte ins Spiel kommen. Diese werden als materialisierte Indizien für einen gesamtgesellschaftlichen Wandel entworfen. Die Konstruktion von Religiosität eröffnet zudem einen Einblick in die Konstruktion von Geschlechternormen. Während bei Mädchen und junge Frauen die religiöse Orientierung am Islam als problematische, unterwürfige Haltung dargestellt wird, die Passivität und mangelnde Selbstverwirklichung zur Folge habe, wird diese Orientierung bei Jungen und jungen Männern als selbstbewusstes und aktives Bekenntnis entworfen. Im Ergebnis werden muslimische Jungen und junge Männer pädagogisch in ihrem Aktionismus eingehegt und Mädchen und junge Frauen zu eigener Aktion animiert.

Die dritte Erkenntnis bringt einen auffälligen Zusammenhang innerhalb dieser Diskursverknüpfung ans Licht: Durch das gesamte Material hinweg ist eine Spannung zwischen formalen Bildungsbegriffen auf der einen und informellen Bildungsprozessen auf der anderen Seite erkennbar. Diejenigen, die eine eher



resignative Orientierung aufweisen, wie etwa der *Generationentreffeiter* Herr *Alhues*, die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* oder der Lernförderer Herr *Keupert*, fokussieren sehr stark auf einen formalen Bildungsbegriff und orientieren sich in der Konsequenz vorrangig an Schulen und beruflicher Bildung. Hingegen verfolgen diejenigen, die eine eher hoffnungsvolle Perspektive auf den Stadtteil entwerfen, wie etwa der Mitarbeiter im *Aufwind*, Herr *Fischer*, oder die Leiterin des Mädchenclubs, Frau *Imholz*, einen Bildungsbegriff, der auch informelle Bildungsprozesse einschließt. Somit zeigt sich eine enge Verknüpfung zwischen den Entwürfen des Stadtteils als Bildungsraum einerseits und den Entwürfen von Bildungsprozessen andererseits.

Zudem stehen die stadtteilbezogenen Konstruktionen nie für den Raum allein, sondern sind immer und ausschließlich in einem engen Zusammenhang mit Gruppenkonstruktionen zu verstehen. Wird beispielsweise migrantischen muslimischen Mädchen ein Defizit unterstellt, das sie an beruflicher Entwicklung und Mobilität behindere, wie es die Leiterin des Mädchenclubs tut (s. 5.4.3), dient diese Diagnose im selben Moment stellvertretend für den gesamten Stadtteil. Auch dieser wird somit als defizitär und unentrinnbar konstruiert. Wird die *Neuntaler Straße* als stadtteiltrennende Magistrale beschrieben, die den Raum zerschneidet, entfaltet dies zugleich den Propositionsgehalt für einen Bildungsdiskurs, der von den Begriffen Segregation und Mobilität geprägt wird. Die räumliche Praxis des Ein- und Ausfahrens in oder aus dem Stadtteil wird mit der durch Bildung möglichen sozialen Mobilität gleichgesetzt. In Anknüpfung an Arbeiten zu marginalisierten Bildungsprozessen (z. B. Ganzert 2020) öffnet sich hier bereits eine Verknüpfung zu postkolonialen Diskursen über die Rekonstruktion von Bildungsräumen, die an späterer Stelle vertieft wird (vgl. 6.3). Diese Verknüpfung erweitert die stadtteilbezogene Perspektive zugleich um eine globale Dimension, die jenen Stadtteil auch in Bezug zu anderen Orten dieser Welt, etwa Herkunftsorten migrantischer Stadtteilbewohner\*innen setzt.

## 6.2 DAS COMEBACK DES DORFES UND DER BESTÄNDIGEN NATUR ALS POSITIVE GEGENHORIZONTE ZUR WANDELBAREN STADT

Der Stadtteil *Neuntal* ist eingebunden in breitere Diskurse über demografische Veränderungen, Stadtteilentwicklung und Bildungssegregation, die sich an vielen Orten in Deutschland, aber auch weltweit niederschlagen. Eine auffällige Orientierung in den walking interviews bezieht sich auf eine Vision des Miteinanderlebens, die einen Sehnsuchtsraum scharf stellt, in dem all die großen globalen Herausforderungen winzig und klein werden. Um bildungsräumliche Orientierungen in Bezug auf diesen Stadtteil zu verstehen, lohnt sich ein Blick in diesen utopischen, visionären Entwurf, der hier und da einen Ausweg verspricht und somit komplett als das Gegenteil dessen gezeichnet wird, was sonst in *Neuntal* vorfinden ist: das Dorf.

Die befragten Akteur\*innen reproduzieren in ihren bildungsbezogenen Stadtteilentwürfen die typischen Wahrnehmungen von Großstädten, die in ihren Darstellungen meist ambivalent konstruiert werden. Bekannt ist der bereits zitierte Entwurf der Großstadt als „melting pot“ (Schmelztiegel) (Gordon 1978; Glazer und Moynihan 1970). Dieses Bild dient beispielsweise in den USA als identitätsstiftender Gründungsmythos für eine Nation, die besonders stark auf Migration angewiesen ist. Der „melting pot“ kann aber auch negativ gewendet werden und als Angstausröser dienen. Die Furcht bezieht sich dann auf den Verlust einer vermeintlich ‚eigenen Identität‘, die durch eine Migrationsgesellschaft als bedroht dargestellt wird.

Die Akteur\*innen in dieser Fallstudie konstruieren die Großstadt mit ebenjenen angstausrösenden Elementen als negativen Gegenhorizont und stellen ihr dann einen übersichtlichen und ruhigen Ort als positiven Gegenhorizont gegenüber: das Dorf.

Fm: also ich wohne (.) am Rand von *Neuntal* selbst auch un:nd äh (.) ich finde es hier eigentlich ganz nett (Yw: mhm) so (..) ja dieses äh (.) dieses Ambiente gefällt mir (.) auch (.) die Leute (.) viele (...) letztendlich (.) werden alle zu Schnelllesen (Yw: °@mhm@°) also (.) so bestimmte (.) bestimmte Wesenszüge die uns nachgesagt werden (.) finden sich nach

einer Generation (.) bei vielen Einwanderern auch (Yw: okay) °@°  
vielleicht nicht ganz so die bringen da immer noch ihren eigenen  
Zungenschlag mit rein (Yw: ja) aber letztlich (...) das hängt ja auch damit  
zusammen (.) dass die Leute die in die *Schnell-Region* gekommen sind  
vor (.) hundertfünfzig Jahren die ersten aber dann auch immer wieder (.)  
[...] ganz-ganz viele vom Land kamen (Yw: mhm) un:nd äh (.) wir hatten  
dann auch teilweise eher (.) [...] n Verhalten wie aufm Dorf [...] un:nd äh  
(.) viele Einwanderer der ersten Generation kamen hierher auch jetzt (.)  
der letzten (.) Einwanderer- (.) -wellen (.) kamen eher auch ausm  
ländlichen Bereich (Yw: mhm) un:nd äh (.) da schließt sich dann auch so  
der Kreis ne (Yw: ja)

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 201–220

Die Passage, in der das Dorf erstmals zur Sprache kommt, beginnt mit der Selbstverortung des Akteurs im Stadtteil. Er wohne in diesem, aber am Rand. Damit verortet er sich nicht mittendrin, sondern eher als eine Art – ja – teilnehmender Beobachter. Er ‚macht mit‘, aber aus einer Außenperspektive. Danach führt er seinen vorsichtig positiven Bezug zum Stadtteil mit den Worten aus, er fände es hier „eigentlich ganz nett“ und er möge das „Ambiente“. Erst danach nennt er die Menschen. Diese werden nachfolgend weiter beschrieben, und zwar als „*Schnellolesen*“. Hier wird eine lustig klingende, verniedlichende Bezeichnung für die Menschen in dieser Region gewählt. Dadurch werden sie sympathischer. Konnten anfangs noch Zweifel aufkommen, was denn an den „Leuten“ sympathisch sein solle, wird dies nun aufgelöst. Sie haben alle ein liebenswertes regionaltypisches Merkmal, welches sie im ‚melting pot‘ der *Schnell-Region* gewinnen.

Dieses Merkmal, so führt er weiter aus, würden sich auch Migrant\*innen aneignen, vielleicht in einer eigenen Abwandlung. Hier nimmt er Bezug auf eine Migrationsmetapher, der ‚salad bowl‘. Zwar seien alle Bewohner\*innen „*Schnellolesen*“. Sie seien dies aber jeweils eben mit individuellen Eigenheiten oder, wie er es nennt, eigenem „Zungenschlag“.

Sodann kommt er auf eine verbindende Gemeinsamkeit zu sprechen, die er als Erklärung für ein gutes Miteinander unter den herausfordernden

großstädtischen Bedingungen des Stadtteils *Neuntal* heranzieht. Er konstatiert, dass es eine gemeinsame Herkunft aller Stadtteilbewohner\*innen gäbe, und die liege: im Dorf. Daraus leitet er gemeinsame Orientierungen ab, die grundlegend für ein dörfliches Verhalten seien. Die Familien der bereits länger ansässigen Einwohner\*innen seien, so Herr *Fischer*, vor über einhundert Jahren vom Land gekommen und hätten etwas Ländliches in die Stadt gebracht. Neuere Einwanderer\*innen kämen laut Herrn *Fischer* auch häufig vom Land. Aufgrund einer von ihm konstruierten gemeinsamen dörflichen Verständigungskultur gäbe es also etwas Verbindendes, welches aus dieser ländlichen Herkunft resultiere. Die gemeinsame Herkunft vom Sehnsuchtsort Dorf garantiert in seiner Perspektive den Zusammenhalt in der problemgebeutelten Großstadt.

Mit dieser Argumentation, die das Dorf durchweg als positiven Gegenhorizont konstruiert, schließt er an eine beliebte positive Bezugnahme auf das Ländliche an. Der Bedeutungsgewinn und die Aufwertung des Lokalen in einer globalisierten Welt wird mit dem Begriff „Glokalisierung“ beschrieben (Bauman 1998; Robertson 1998). Gerade in einer Welt, in der man ständig woanders sein könne, in der Menschen überall virtuell miteinander verbunden sind und im heimischen Regal Produkte aus allen möglichen Ländern liegen, wird das lokale, materiell Vorhandene, das Direkte zum Besonderen. In der globalisierten Großstadt gibt es einen positiven Horizont, der die ultimative lokale Verwurzelung fokussiert: das Dorf. Dieses boomt (Strubelt 2011; Fink und Schneider 2014) als Alternative zur segregierten Stadt, da es eine Überschaubarkeit, Unmittelbarkeit und Natürlichkeit und Materialität suggeriert, die in den globalen virtuellen Welten verloren scheint. Zwar weicht das reale Dorfleben von dieser überaus positiv gezeichneten Alternative ab. Als utopischer Sehnsuchtsort ist das Dorf aber wirksamer denn je.

Je komplexer die Herausforderungen in Großstädten werden, desto stärker gewinnt das traditionelle Dorf als Gegenmodell. Dies geschieht aber eben nicht in einer innovativen Art und Weise, die z. B. das Dorf als „frontline of transformation“ (Koolhaas 2014) entwirft. Ganz im Gegenteil, die Gegenüberstellung von Stadt und Dorf geschieht in einem Modus, der das

facettenreiche Urbane als negativen Gegenhorizont ablehnt und das Dorf als homogenen positiven Gegenhorizont entwirft. Die Konstruktion des utopischen Dorfes korrespondiert in der vorliegenden Untersuchung denn auch mit dem Entwurf einer positiven Vergangenheit, in der es mehr Zeit gegeben und mehr Nähe geherrscht habe. Diese Vergangenheit verdichtet sich im imaginierten Ort des Dorfes. Dies wird von unterschiedlichen Akteur\*innen, vor allem aber von dem Mitarbeiter im *Aufwind*, Herrn *Fischer*, und von dem Leiter des *Generationentreffs*, Herrn *Alhues*, ins Spiel gebracht.

Bei der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* dient Naturverbundenheit als starker Anker ihres Orientierungsrahmens. Dies wird deutlich, wenn sie beschreibt, dass sie ohne ihr „Grundstück mit zig Bäumen“ nicht leben könne (Frau *Obernberg*, Zeile 131). Auch Herr *Alhues* führt über drei Minuten sein Unbehagen darüber aus, dass die Stadt *Zweistadt* aus vermuteten finanziellen Interessen heraus Bäume habe fällen lassen, um „künstliche“ Gärten zu errichten (Herr *Alhues*, Zeilen 401–464). Der Verlust alter Bäume dient ihm als Hintergrundkonstruktion in der Beschreibung des Verlusts der eigenen Vergangenheit.

Diese Hintergrundkonstruktion fokussiert nicht nur den Wald an sich, sondern einen ganz bestimmten Baum, die Birke:

Am: um an Geld zu kommen (Yw: @ok@) allein ich würd mal behauptn durch die Sanierung in den letzten fünf Jahren hier dieser Flächen ne (Yw: hm) ne also *Zweistadt* hat bestimmt ohne zu übertreiben (...) ich würd sagen hunderttausende Bäume verlorn (Yw: @ohje@) ja (.) also was hier gestandn hat das warn ja alles Brachflächen von *Stein* (Yw: ja) das sind immense Flächen wenn man da drüber fährt (Yw: ja klar) und äh da s- da sind da sind über Jahrzehnte die Bäume gewachsn weil nix mehr passiert is und ähm ich hab selber meine erste Ausbildung damals bei *Stein* äh bei *Stein* gemacht außerhalb der äh Hallen die da standn (Yw: mhm) warn oft ähm die anderen Flächen halt unbewirtschaftet also da wuchs alles die meistn Bäume äh den meisten Baum den wir hattn war die Birke (Yw: mhm) die gibts hier fast nicht mehr (Yw: ja) ähm da war so ein hübscher *Stein-Baum* weil auf jeder Fläche bei *Stein* standn Birkn (Yw: @ok@) und die jibts kaum noch die gibts nicht mehr

Das Fällen der Bäume ist für ihn kein städteplanerischer oder gestalterischer Fortschritt, sondern ein Verlust. Dessen Ausmaße werden mit hohen Zahlen („hunderttausende Bäume“) und der Beschreibung großer Ausdehnung („immense Flächen“) verdeutlicht. Die nicht bewirtschaftete Fläche in der Nähe seiner Ausbildungsfirma dient ihm als positiver Bezug auf die Vergangenheit. Der damals in Massen vorhandene „hübsche“ Birkenbaum sei nicht mehr da, wie er dreimal ausführt. In dieser Feststellung kanalisiert sich die Wehmut darüber, dass die damalige Welt zur Zeit seiner Ausbildung nicht mehr existiert. Im weiteren Verlauf der Passage äußert er, dass es ihm „schon fast weh [tue, S. W.] wenn man sieht dann ma auf einmal so n so n mächtger Baum äh fällt“ (ebd., Zeilen 453–454), dass er also selbst körperlich leide, wenn er Zeuge dieser Veränderung wird. Dieser Art der Stadtgestaltung kann er nichts abgewinnen. Die Negativspirale dreht sich deutlich nach unten und kulminiert später in der Bewertung der Fällungen als „Schande“ (ebd., Zeile 464) und einer Einordnung der Einzelaktion in die „Katastrophen“ im Zusammenhang mit dem „Klima“ (ebd., Zeile 466). Abgesehen davon welcher Zusammenhang zwischen den Baumfällungen und dem Klimawandel tatsächlich besteht, lässt sich festhalten, dass die Natur und der überschaubare, gleichbleibende Rahmen seiner Vergangenheit bei Herrn *Alhues* als positiver Gegenhorizont zur aktuellen Situation in der Großstadt konstruiert wird. Die Beschreibung eines anderen Stadtteils dient ihm als Gegenentwurf. Dort sei es wie auf dem Dorf (ebd., Zeile 551):

Am: da haben die Leute sich echt zusammen gefundn (Yw: mhm) da is es ganz egal wer woher kommt ähm (.) Hauptsache et passiert irgendwas (Yw: ja) und ähm (.) die habens ge ham son son äh die haben so n Einkaufszentrum (.) so ein kleines im Kern (.) und das is im Prinzip der Dorfplatz geworden (.) da trifft man sich (.) da geht man hin zum Quatschen also man geht da nich einkaufen eigentlich sondern da trinkt man nen Kaffee äh sitzt da und wartet dat irgendjemand kommt den man kennt (Yw: mhm) ne das ist eigentlich ne sehr schöne Atmosphäre

Das Bild vom zentralen „Dorfplatz“ idealisiert einen Ort der direkten Kommunikation („da geht man hin zum Quatschen“, der Konsumverweigerung („man geht da nich einkaufen“) und der Muße („man [...] sitzt da und wartet“). Man wartet aber nicht auf neue Inspirationen, sondern darauf, dass „irgendjemand kommt den man kennt“, darauf, dass sich das Bekannte in immer gleichen Kreisen wiederholt. Dies, so konkludiert er, sei eine „sehr schöne Atmosphäre“, also ein sehr positiver Entwurf von Stadtleben in einem „urbanen Dorf“, wie mit Verweis auf Vogelpohl (2014, S. 74) gesagt werden könnte.

Der Entwurf des überschaubaren Dorfes als positiver Gegenhorizont zur unübersichtlichen Stadt kommt an einigen Stellen zu tragen, wird aber von den Akteur\*innen unterschiedlich ausagiert. Bei Herrn *Fischer* steht das Dorf durchweg für einen gemeinschaftsstiftenden Gründungsmythos des Stadtteils, nach dem sämtliche Einwohner\*innen ein dörflicher Ursprung eine. Trotz aller aktuellen Unterschiedlichkeiten Sorge die gemeinsame Vergangenheit demnach für eine positive Perspektive, in der alle nach einer gewissen Zeit zu „*Schnellolesen*“ würden. Dieser Prognose schließt sich Frau *Obernberg* in gewisser Weise an. Im Gegensatz zu Herrn *Fischer* fremdelt sie jedoch trotz demonstrativer Aufgeschlossenheit mit der Idee einer Stadtteilgemeinschaft, sollte diese bereits in ihre Zeit fallen. Bei Herrn *Alhues* lässt sich im Gegensatz dazu eine sehr starke Fokussierung auf eine homogene Vergangenheit rekonstruieren. Somit kann er der aktuellen Stadtteilsituation nichts abgewinnen und lässt weder eine Öffnung zu neuen Vergemeinschaftungsformen noch zu positiven quartiers- oder auch stadtbezogenen Identifikationsangeboten zu.

### **6.3 FORMEN „NATIO-ETHNO-KULTURELLER“<sup>79</sup> UNTERSCHIEDUNGEN**

Die Entwürfe des Bildungsraums *Neuntal* repräsentieren zwar bildungsbezogene Orientierungen, die sehr stark in Bezug auf den Stadtteil gezeichnet werden. Sie sind aber immer auch als Bezug auf

---

<sup>79</sup> (Mecheril 2004, S. 14)

gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie Migration, Segregation oder Mobilität zu verstehen. Der Stadtteil wird als ein Raum entworfen, in dem Menschen aufs Engste nebeneinander wohnen, die im sonstigen Leben soziokulturell nur sehr wenig miteinander zu tun haben. Dabei ziehen sich Konfliktlinien entlang der Verweildauer der Einwohner\*innen. Kurz gesagt: Diejenigen, die am längsten dort wohnen, bangen um ihre Privilegien, wenn neue Menschen dazukommen. Dabei richtet sich diese Angst häufig auf solche Zugezogene, die sozioökonomisch schlechter gestellt sind, insbesondere auf Migrant\*innen, und darunter vor allem auf Geflüchtete. Menschen mit besseren Ressourcen, wie etwa die Bewohner\*innen der *Oberwehrer Seen* oder auch Studierende, werden als Heilsbringer\*innen hofiert. Hier zeigt sich bereits, wie deutlich rassistische Ausgrenzungsprozesse in die neoliberale Klassengesellschaft eingeschrieben sind.

Die untersuchten Akteur\*innen bedienen sich in ihrer Bezugnahme auf den Stadtteil häufig einem Vokabular, welches dem Diskurs über Integration und Multikulturalismus entspringt. Das Ziel, mit anderen Menschen klarzukommen, steht dann häufig im Schatten einer markierten ‚interkulturellen Kompetenz‘, die sich oftmals in kolonialistischer Manier in der Kenntnis unterschiedlicher ‚kultureller Eigenheiten‘ als stereotypes Wissen niederschlägt. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Ausführungen des Lernförderers Herrn *Keupert* zu „den Türken“ (N°5, *Keupert*, Zeile 21):

Km: in *Neuntal* grundsätzlich is es etwas äh sagen wirs ma so intressanter weil ähm wenn man jetzt beispielsweise sagt die Türken die gibt es hier nicht (Yw: ja) es gibt ähm acht verschiedene Gruppn streng genommen (Yw: mhm) die auch politisch nen ganz andren Hintergrund haben (Yw: ja) und ähm man sieht das bei den unterschiedlichn Unterorganisationen der Moschee beispielsweise (Yw: ja) ähm da gibt es dann sehr liberale Kräfte dann sehr konservative Kräfte und auch teilweise nationale Kräfte (Yw: mhm) und ähm das is jetzt hier so die äh erste äh islamische Elterninitiative (Yw: aja) da sieht man eigentlich auch schon wo die Richtung eingtlich hingeht (Yw: ja:)

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 19–28



Herr *Keupert* findet es in *Neuntal* „interessanter“. Damit positioniert er sich grundsätzlich erst einmal als offen für verschiedene Eindrücke. Mit seiner Aussage, hier gäbe es nicht „die Türken“, wehrt er sich gegen vorschnelle Stereotypisierungen. Seine Expertise über ‚türkische‘ Menschen weist er mit der Feststellung aus, es gäbe „acht verschiedene Gruppen“. Diese Differenzierung wird in Bezug auf die Beschreibung einer Elterninitiative mit Beispielen belegt: So existierten drei verschiedene „Unterorganisationen der Moschee“, „sehr liberale“, „sehr konservative“ und „teilweise nationale Kräfte“. Herr *Keupert* performt hier zwar zunächst eine Offenheit in Bezug auf Menschen, denen er eine ‚türkische‘ Migrationsgeschichte zuschreibt. Im nächsten Schritt teilt er diese aber quasi ‚sortenrein‘ in acht verschiedene Gruppen und drei politische Überzeugungen ein. Trotz seiner Versuche, Stereotype zu umgehen, vermennt er Nationalität, Politik und Religion und entwirft ein idealtypisches Bild eines „Türken“. Dieser wird dann auch gleich einem Ort zugeordnet, nämlich der Moschee. Türk\*innen, die weder muslimisch noch in der Moschee organisiert sind, werden so ausgeblendet. Zudem verändert er die religiöse Einteilung zu einer politischen. Damit verknüpft er nicht nur Religion mit Politik, er ordnet die politische Einstellung sogar der religiösen unter.

Die Beschreibung anderer Ethnien durch die ihnen zugeschriebene Religion ist eine verbreitete Methode in der Kategorisierung als ‚orientalisch‘ markierter Menschen. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass der so konstruierte ‚Andere‘ erst einmal als religiöser Mensch markiert wird. Zwar gibt es auch Bezüge, die ‚Deutsche‘ mit Christentum assoziieren, etwa in der Konstruktion des vermeintlich ‚christlichen Abendlandes‘. Letztlich erfolgt die Zuschreibung besonderer Religiosität bei ‚Migrant\*innen‘ dem von Lanz beschriebenen Muster, dass ‚Europäer\*innen‘ losgelöst von Religion lebten, während ‚Andere‘ – hier ‚Türk\*innen‘ – religiös seien und dies in ihrem Alltag auch stets performen (s. Lanz 2015). Herr *Keupert* schließt seine Differenzierung der ‚Türk\*innen‘ mit der Feststellung ab, die von ihm eben beschriebene Initiative sei eine „islamische Elterninitiative“, und ordnet die ‚Türk\*innen‘ damit vollständig in den Kontext ihrer zugeschriebenen Religion ein. Mit seiner

Konklusion, „da sieht man eigentlich auch schon wo die Richtung eigentlich hingeht“, rundet er diese Perspektive ab.

Ähnlich verläuft seine Darstellung der Gesamtschule. Schulen beschreibt er generell als „unheimliche Ballungszentren“ (N°5, *Keupert*, Zeile 55) und führt dann in Bezug auf die *Gesamtschule am Rosenweg* aus:

Km: ok ja und äh also wir haben hier über äh vierzig verschiedene Nationalitäten (Yw: mhm) das is ähm auf Zweistadt gesehen schon mit der konzentrierteste Punkt (Yw: ja) und äh dementsprechend muss man sich aber auch jeder Nationalität oder jeder Ethnie dann auch anders nähern sach ich jetzt mal um diesen Bildungsaspekt dann überhaupt weiter voran zu bringen (Yw: ja)

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 62–67

Auch hier beginnt er mit einer Quantifizierung: dass es an der Gesamtschule über vierzig Staatsangehörigkeiten gäbe. Damit schließt er an seine mit dem Begriff „Ballungszentrum“ aufgeworfene Beschreibung an, die sowohl Vielfalt als auch Fülle feststellt. Die Formulierung „konzentrierteste[r] Punkt“ stellt die Gesamtschule ins Zentrum des vielfältigen und geschäftigen Stadtteils. Seine daraus abgeleitete Forderung, die Begegnungen mit Menschen unterschiedlich zu gestalten, fußt auf einer natio-ethno-kulturellen Unterscheidung (s. o.). Obschon wohlmeinend im Sinne des Bildungsgedankens, referiert Herr *Keupert* hier auf genau solche Denksysteme, die durch ihre Unterscheidung von Menschen den Grundstein für Ausgrenzung legen können.

Wird diese „natio-ethno-kulturelle“ Unterscheidung zwischen verschiedenen ‚Migrant\*innengruppen‘ konfliktreich, so überhöht er seine Rolle als ordnender Akteur, der globale Krisenherde lokal befriedet. Wie sehr er das Lokale – mit anderen kommunalen Steuerungsakteur\*innen gemeinsam – in globalen Dimensionen denkt, manifestiert sich in der Bezeichnung eines kommunalpolitischen Steuerungsinstruments: die „Sicherheitskonferenz“ (N°5, *Keupert*, Zeile 35). Wie es zu dieser gekommen ist, zeigt folgender Ausschnitt:

Km: ohne dass mans jetzt mal böse sagt aber ähm ja wir hatten hier schon schon die eine oder andere Spannung nennen wirs mal so zwischen

Türken und Libanesen denn irgendwann haben die sich beiden Gruppen sich dann an einen Tisch gesetzt und haben dann gesacht ja wie können wir das auflösen sach ich jetzt mal dass es Bildung hat in Neuntal leider immer sehr viel mit Politik zu tun (Yw: ja @.@)

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 42–48

Das Verhältnis zwischen verschiedenen ‚migrantischen‘ Gruppen wird als konfliktreich konstruiert. Dem geht allerdings eine Suchbewegung in der Formel „ohne dass mans jetzt mal böse sagt aber ähm ja“ voraus. Diese hat eine entlastende Funktion, mit der er das Vorhandensein von Konflikten als Stigma an sich begreift, welches er den beiden Gruppen auferlegt. Die Bearbeitung jenes Konflikts stellt er in den Kontext eines Bildungsprozesses. Beide Gruppen hätten sich „an einen Tisch gesetzt“ und nach Lösungen gesucht. Dieser Abschluss wird mit der bedauernden Feststellung, Bildung habe „in *Neuntal* leider immer sehr viel mit Politik zu tun“, konkludiert und wirft ein negatives Licht auf Politik. Viel interessanter ist hier aber die Funktion, die Herr *Keupert* sich und anderen Steuerungsakteur\*innen zuschreibt. Konflikte zwischen ‚migrantisch‘ markierten Gruppen werden durch einen vermeintlich neutralen Akteur, der nicht zufällig ‚deutsch‘ ist, befriedet. Die Wahl des Begriffs „Sicherheitskonferenz“ setzt die lokalen Konflikte auf ein globales Niveau und schreibt den lokalen Steuerungsakteur\*innen zugleich eine vollkommen überhöhte Rolle zu. Unhinterfragt bleibt, inwieweit die Konflikte zwischen den Gruppen – die ja de facto wirklich bestehen – ein Ergebnis ungerechter Ressourcenverteilung oder schlechter Stadtteilsteuerung sein könnten.

Beim Sprechen über einen bestimmten Ort im Stadtteil – es geht wieder um die Elterninitiative – wird zudem deutlich, wie Herr *Keupert* Unterscheidungen zwischen verschiedenen Menschen tätigt, die einer „natio-ethno-kulturellen“ Hierarchisierung folgen. Als Makel dieser Initiative wird Folgendes benannt: Die Menschen „betreiben das dann nur aus aus eignen Leuten“ (N°5, *Keupert*, Zeilen 33–34). Zwar wird nicht klar, wer die eigenen Leute sind, erkennbar ist allerdings, dass diese personelle Zusammenstellung in seinen Augen einen Mangel darstellt. Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Ort, der

lediglich von „türkischen“ Migrant\*innen betrieben werde, hier als mangelhaft angesehen wird. Problematisch wird diese Bemängelung in dem Fall, da sie niemals über solche Orte oder Initiativen getätigt wird, an denen nur ‚Deutsche‘ vorkommen. Eine positive Wendung bekommt die Beschreibung an der Stelle, an der dieser Zusammenschluss als „eingetragener Verein“ (ebd., Zeile 34) markiert wird. Damit ist er in offizielle Strukturen der Bürokratie eingebettet und entspricht den institutionellen Vorstellungen von ‚deutscher‘ Ordnung.

Insgesamt lässt sich in Herrn *Keuperts* Sprachgebrauch auf der einen Seite eine hohe Kenntnis über den Stadtteil und seine unterschiedlichen Menschen ablesen. Sein Wille, Wissen über andere Menschen zu erlangen, ist ihm hoch anzurechnen. Auf der anderen Seite zeigt sich, wie dieses Wissen für Einteilungen, Kategorisierungen und letztlich Hierarchisierungen von Menschen entlang „natio-ethno-kultureller“ Differenzlinien befördert. Durch seinen Fokus auf ‚deutsche‘ Steuerung und Konfliktlösung bedient er sich Logiken, die, anders gewendet, auch Ausgangspunkt rassistischer Ausgrenzung werden können.

Dass feste Kategorien und Positionsanweisungen entlang „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidung nicht zwingend sind, zeigt die Perspektive Herrn *Fischers*. Er beschreibt ein Projekt zur „Beheimatung“ (N°4, *Fischer*, Zeile 145). Dieses war in einem künstlerischen Kontext verortet und bot allein dadurch eine Loslösung bürokratischer Strukturen und eine Öffnung von Denkkategorien. Dies war in seinen Augen

Fm: auch n sehr schönes Projekt weil es anknüpfte an das was hier is (Yw: ja)  
Leute mit sehr unterschiedlichen Biografien und Herkunfts- (.) -ländern  
und äh (...) ja auch äh son Stück das Bunte was es hier gibt (.) (Yw: mhm)  
zu zeigen

walking interview N°4, *Aufwind*, Herr *Fischer*, Zeilen 164–167

Herr *Fischer* bewertet dieses Projekt als positiv, da es sich auf den Stadtteil bezog, „an das was hier is“. Zwar betont auch er unterschiedliche Herkunftsländer von Menschen. Er tut dies aber nicht in einer solch

essentialistischen Art und Weise, die ‚Migrant\*innen‘ nur als ‚Andere‘ konstruiert und ihnen feste Kategorisierungen zuschreibt. Mit dem Verweis auf die „unterschiedlichen Biografien“ beschreibt er Menschen als eigenständige Subjekte mit einer jeweils eigenen Geschichte. Zwar mag die Bezeichnung „das Bunte“ euphemistisch sein, vielleicht ist sie auch naiv und ignoriert reale Konflikte. Im Gegensatz zu den bei Herrn *Keupert* beschriebenen Konfliktherden enthält diese aber insgesamt eine positivere Perspektive auf den Stadtteil, die Vielfalt würdigt und dazu aufruft, diese „zu zeigen“.

Abschließend soll noch einmal die Leiterin des Mädchenclubs, Frau *Graber*, zu Wort kommen. Auch sie nutzt den Begriff des „Bunten“, um das Miteinanderleben in *Neuntal* zu beschreiben, und bedient sich dabei „nation-ethno-kultureller“ Unterscheidungen. In ihrer Beschreibung der Bewohner\*innenschaft nimmt sie aber trotz aller Probleme eine positive Orientierung in Bezug auf den Stadtteil ein. Damit benutzt sie ihre Klientelkonstruktionen nicht für den Entwurf des Stadtteils als Ort absolut festgefahrener Konflikte, sondern als Erklärung für durchaus lösbare Differenzen im Alltagsleben.

Gw: gut also es gibt ganz viel Drogendealersachen hier also *Neuntal* ist ein großer Drogenumschlagplatz es gibt ganz viele Razzien auch hier von der Polizei ja: es gibt hier extra ne Sondereinheit von der Polizei für jugendliche Straftäter die hier auch ansässig sind also der Stadtteil ist potenziell nicht ohne aber wenn man einfach auch sagt „ja ich hab auch Spaß ne an dem vielen Bunten“ dann ist das auch ein toller Stadtteil (.) er ist halt sehr laut ich glaube die vielen verschiedenen Lebensentwürfe die die Menschen hier so mitbringen das ist halt nicht unbedingt urdeutsch (.) wo man von eins bis drei still sein soll wo am liebsten abends um acht nix mehr zu hören oder spätestens um zehn ja und wenn dann um elf da der Besuch kommt oder wenn sieben Kinder eben gerne Musik hören oder trampeln oder laut sind das muss man bedenken wenn man herzieht

walking interview N°7, *Mädchenclub*, Frau *Graber*, Zeilen 395–406

Alle interviewten Akteur\*innen nehmen soziale Differenzierungen der Stadtbevölkerung vor. Dass sie sich damit immer in einem

gesamtgesellschaftlichen Kontext befinden, ist ihnen sehr wohl bewusst, wie an der gekonnten Verwendung wissenschaftlicher und politischer Labels zu erkennen ist. Dass sie dabei mit sozialen Erwartungen konfrontiert werden und sich innerhalb bestimmter Orientierungsmuster bewegen müssen, ist ebenso klar. Am Beispiel „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen, die vor allem anhand von Passagen aus dem Interview mit Herrn *Keupert* nachgezeichnet wurden, lässt sich bereits ablesen, dass diese Orientierungsmuster besondere Kommunikationsmodi verlangen. In ihren sozialen Differenzierungen bedienen sich die Akteur\*innen unterschiedlicher Modi der Klientelkonstruktion. Zwar merkt man allen Akteur\*innen eine Sympathie oder Antipathie für bestimmte soziale Gruppen, Einstellungen oder Haltungen an. Sie unterscheiden sich aber stark darin, wie vorsichtig oder auch unvorsichtig und klar missachtend der Modus ihrer Klientelkonstruktionen verläuft. Diesen verschiedenen Modi wird im Folgenden nachgegangen.

Die Selbstpositionierung als kenntnisreicher Stadtteilexperte insbesondere in Hinblick auf ‚migrantisch‘ konstruierte Gruppen bei Herrn *Keupert*, wurde hinreichend nachgezeichnet. Vielfach folgen bei ihm auf relativierende Wendungen und Suchbewegungen deutliche Differenzierungen und Essentialisierungen sozialer Gruppen. Somit schließt er einerseits an konjunktive Erfahrungen an, in denen offen kategorisiert wird bis hin zu Stigmatisierungen mit rassistischen Tendenzen. In Unwissenheit ob der Positionierung der Interviewerin schützt er sich andererseits aber auch durch seine stetigen Rückzieher und Suchbewegungen vor einer eindeutigen Perspektive. Solch relativierende Wendungen finden sich ebenso bei Frau *Imholz*, der Sozialarbeiterin. Diese werden in der gleichen Weise formuliert wie bei Herrn *Keupert*. In einer kurzen Auseinandersetzung mit Lernbedingungen in der Schule äußert sie sich zu Kompensationsoptionen von Eltern:

Iw: letztendlich wenn ich als Elternteil fit bin (.) kann ich ja auch dafür sorgen dass meine Kinder von zu Hause aus schon ganz viel mitbringen (.) und dann ist es auch kein Problem (.) äh wenn (.) ich sach mal (.) schwächere Schüler mit in der Klasse sind (Zw: ja) oder äh welche die eben äh (.) vielleicht auch mal ein bisschen problematisch sind

Frau *Imholz* spricht hier über die Eltern in der Ich-Form: „wenn ich als Elternteil fit bin“. Damit überträgt sie ihre eigenen Analyse- und Handlungsmöglichkeiten auf die Eltern aus dem Stadtteil. Um die Lernbedingungen in der Klasse zu kompensieren, müssten die Eltern aus ihrer Sicht „fit“ sein. Sie müssten also aus eigener Erfahrung mit der Schule in Form eines ‚Trainings‘ leistungsfähig, qualifiziert und vorgebildet sein. Sie konstruiert damit eine Elternschaft, die z. B. an der *Neuntaler* Gesamtschule selten vorzufinden ist. Zu den relativierenden Wendungen ist Folgendes zu bemerken. Frau *Imholz* spricht über „schwächere Schüler“ und schiebt ein „ich sach mal“ davor. Damit erfolgt eine ebensolche Distanzierung vom Gesagten wie bei Herrn *Keupert*. Im nächsten Satz spricht sie von „problematisch[en]“ Schüler\*innen. Dies wird aber nicht deutlich formuliert, sondern mit den Worten „äh welche die eben äh (.) vielleicht auch mal ein bisschen problematisch sind“ ausgedrückt. Die doppelte Interjektion „äh“, die Atempause, das relativierende Adverb „vielleicht“ und das verkleinernde „ein bisschen“ sorgen für eine präventive Distanzierung von dem zu Sagenden im Modus einer Suchbewegung. Die Akteurin nutzt so die gebräuchliche Formel von ‚problematischen Schüler\*innen‘ und positioniert sich damit sprachlich als Teil des Feldes. Durch die umfangreichen Distanzierungen positioniert sie sich außerhalb des üblichen Sprachraums und dementsprechend als außenstehende Expertin.

In einer Passage im Interview mit Herrn *Alhues* geht es um ‚türkische‘ Personen. Im Gegensatz zu Herrn *Keupert*, der zwar stark kategorisiert und essentialistische Modi nutzt, aber sich dennoch um eine Differenzierung innerhalb dieser Community bemüht, unterscheidet Herr *Alhues* sehr deutlich und stigmatisiert diese Gruppe in zweierlei Hinsicht. Zum einen schreibt er ‚türkischen‘ Personen Unaufrichtigkeit zu. Zum anderen positioniert er sie in einer ‚Parallelgesellschaft‘:

Am: und was ich hier halt eben auch ist is dass die (.) ähm (...) ähm (.) dass es hier auch ne (.) äh (.) ne (.) eigentlich muss man schon fast sogn ne Parallelgesellschaft der türkischn Jugendlichn hier gibt (Yw: mhm) also

die treffn sich auch teilweise hier aufm Platz bei uns (Yw: mhm) (...) und äh das is ne sehr große Gruppe mittlerweile (Yw: mhm) da gehört aber kein Deutscher zu (Yw: hm) und äh ich weiß aber von den deutschn Kindern und Jugendlichn wie die behandelt werd'n wenn die hier zufällig rüber gehen (Yw: mhm) von denen dat heißt mir spielen sie immer ein:n vor das heißt sie sind se immer sehr freundlich und höflich und äh wenn ich die dann drauf ansprech dann nee nee machn wir nicht alles gut alles super aber ich weiß äh wenn sich dann zufällig jemand hierhin verirrt äh wie die beschimpft werd'n äh (.) und teilweise bedroht werd'n dat is schon heftig

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 1424–1435

Das Wort „Parallelgesellschaft“, mit dem Herr *Alhues* das Verhalten dieser Gruppe beschreibt, wird erst nach einer längeren Suchbewegung aus Dehnungslauten, Pausen und Relativierungen verwendet. Die Gruppe bezeichnet er als ‚türkische Jugendliche‘. Dass er damit nicht etwa Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ meint oder Jugendliche mit ‚türkischen‘ Wurzeln, wird klar, wenn er sagt: „da gehört aber kein Deutscher zu“. Die „türkischn“ Jugendlichen stellt er den „deutschn“ entgegen und erkennt damit den ‚türkischen‘ eine mögliche ‚deutsche‘ Staatsbürgerschaft ab. Auch hier erfolgt die Beschreibung der Gruppe über ‚deutsche‘ Außenstehende. „[V]on den deutschn Kindern und Jugendlichn“ wisse er, wie sich die ‚türkischen‘ Jugendlichen verhielten. Mit den ‚türkischen‘ Jugendlichen selbst hat er sich augenscheinlich nicht im selben Maße unterhalten. Guter Kontakt besteht lediglich zu ‚Deutschen‘. Den ‚Türk\*innen‘ unterstellt er Unwahrhaftigkeit, denn diese verhielten sich nur scheinbar „freundlich und höflich“ und seien in Wirklichkeit unfreundlich, beleidigten und drohten anderen. Es ist nicht zu ergründen, wie sich der Kontakt im Alltag darstellt. Auffällig ist hier aber ganz klar der Modus der Beschreibung. Die unterschiedliche Darstellung der Gruppen zwischen den ‚lieben‘ und ‚unschuldigen‘ ‚Deutschen‘ und den ‚hinterhältigen‘ und ‚gewaltbereiten‘ ‚Türk\*innen‘ ist überdeutlich.



Nach Lanz steht diese Art der Unterscheidung „in der historischen Tradition einer essentialistischen Konstruktion der deutschen Nation als Kulturgemeinschaft“ (Lanz 2015, S. 77). Er führt weiter aus:

*„Nur so ist es beispielsweise zu erklären, dass regelmäßig aufflackernde Ghetto- und Parallelgesellschaftsdiskurse [...] nicht als Bestandteile einer historischen Diskursformation erkannt werden. Vielmehr werden sie mit Konzepten wie Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit bearbeitet, die längst einheimische Nachkommen von Einwander\_innen immer wieder zu ‚Fremden‘ machen“ (ebd).*

Lanz zeigt hier auf, dass die Rede vom „Ghetto“ oder der „Parallelgesellschaft“ selbst den Boden dafür schaffe, ebensolche Ausgrenzungsräume zu schaffen. Tatsächlich verdeutlicht sich im Interviewausschnitt von Herrn *Alhues*, dass er mit seiner konstatierten „Parallelgesellschaft“ recht hat. Es gibt sie tatsächlich. Die ‚türkischen‘ Kinder und Jugendlichen leben in einer ‚parallelen‘ Welt, zu der er keinen Kontakt hat. Als Steuerungsakteur hat er jedoch die Möglichkeit, Kommunikationsräume entstehen zu lassen. Anstatt sich mit ‚türkischen‘ Jugendlichen zu treffen, distanziert er sich selbst klar von dieser Gruppe und schreibt sie so aus seinem Zuständigkeitsraum heraus. Herr *Alhues*, der einen starken Fokus auf Kinder und Jugendliche hat, zeigt so einen auf der Konstruktion von ‚Ethnie‘ fußenden Bias, der ‚Deutsche‘ bevorzugt und ‚Türk\*innen‘ benachteiligt.

Diese rassistische Stigmatisierung ist – wie im Forschungsgegenstand dargelegt – weit verbreitet. Da überrascht es vielmehr, dass die Leiterin einer *Neuntaler* Kindertagesstätte, Frau *Weimar*, umgekehrte Stereotypen verfolgt. Sie wird sehr deutlich in ihren Äußerungen über ‚deutsche‘ Familien und behauptet sogar, Misshandlungen gäbe es nur bei ihnen. Frau *Weimar* fällt durch eine besonders stark konturierte Klientelkonstruktion mit zahlreichen Zuschreibungen und eine stigmatisierende Sprache auf. Ihre Ansichten reflektiert sie selbst folgendermaßen:

Ww: jetzt kommen wa über nen ganz ganz großen Bogen oder über viele Jahre dahin (.) ähm dass eigentlich die ausländischen Eltern (Zw: ja) viel mehr Druck machen zu Hause mit Ansätzen (.) die ich persönlich gar nicht so

schlimm finde (.) die aber eher so aus meiner Zeit kommen auch in einer deutschen Familie wo immer gesacht wurde (.) „aus dir muss was werden“ und „du musst dich anstrengen“ und „du musst dich benehmen“ (.) so den Ansatz hat die Ottonormalverbraucher-Familie (.) wo jetzt auch die Eltern hier sind (Zw: ja) ähm ham die nicht mehr ne weil die selber schon so (Zw: mhm) aufgewachsen sind und äh sie können auch so an so ner Kinderzahl (.) viele ham immer noch die Vorstellung dass hier irgendwelche ja ich sach mal so die Libanesen haben noch vier fünf Kinder (.) vielleicht (Zw: mhm) (.) aber dieses sieben acht oder zehn Kinder das ham wir aktuell das ist aber ja ne ganz neue Problematik (.) mit den Bulgaren und Rumänen ähm die dat sind ja ganze Clans da wissen se aber auch letztendlich gar nicht wer da zu wem gehört (.) wer hier deutlich über fünf Kinder bekommt das sind deutsche Familien (Zw: mhm) und zwar (.) ich nenn das so das wurde sogar auch schon mal in ner Fachzeitschrift abgedruckt weil ich steh auch dahinter das ist wirklich dritte Generation Sozialadel (.) also (Zw: mhm) das ist (.) das sind dann die die ich kenne (.) ähm weil aber auch alles läuft in unserm Sozialstaat (Zw: ja) es gibt keinen Anreiz (.) also ich habe nichts davon (Zw: mhm) wenn ich (.) ne äh und das ist heute unser Problem also wenn ich (.) wenn wir von Problemfamilien sprechen (Zw: mhm) bildungsmäßig (Zw: ja) auch in Zukunft dann (.) ist das äh ziemlich äh intensiv im deutschen Bereich (Zw: ok) weil das einfach es gibt hier zum Beispiel in *Neuntal* kein Mittelfeld mehr (.)

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 146-171

Der Interviewten ist – so zeigen bereits die ersten Zeilen – selbst klar, dass ihre Sichtweise, die ‚ausländische‘ Eltern bevorzugt, eine besondere ist. Sie ist eine eindeutige Verfechterin von Disziplin. Mit dieser Haltung werden die ‚ausländischen‘ Eltern eingeführt, etwa, dass sie „viel mehr Druck machen“. Im Gegensatz zu anderen fände sie dies sehr gut, ist sich aber dessen gewahr, dass diese Haltung aus einer anderen Zeit stammt, aus ihrer Zeit, wie sie sagt. Der Dreiklang lautet: ‚aus dir muss was werden‘, ‚du musst dich anstrengen‘ und ‚du musst dich benehmen‘. Darauf folgt eine Hintergrundkonstruktion zur Kinderanzahl, in der sie mit verschiedenen sprachlichen und arithmetischen Mitteln zwischen ethnisch konstruierten Gruppen unterscheidet und diese bewertet. Dabei bezeichnet sie ‚Bulgar\*innen‘ und ‚Rumän\*innen‘ als Clans und

nutzt damit einen pejorativen Ausdruck für Familie. In diesen Familien seien die Verwandtschaftsverhältnisse nicht klar, außerdem hätten sie sehr viele Kinder. Dies sei in ihren Augen grundsätzlich schlecht. ‚Libanes\*innen‘ zählt sie auch teilweise dazu. Wirklich viele Kinder hätten in *Neuntal* aber lediglich ‚deutsche‘ Familien. Dies stehe so auch in einer „Fachzeitschrift“, sagt sie und drückt damit ihre immer wieder aufscheinende Affinität zur akademischen Bildung aus, auch wenn ihre übrigen Ausführungen – wie diese hier – zumindest sprachlich in keiner Weise damit korrespondieren.

Sie bezeichnet jene Familien als „dritte Generation Sozialadel“. „Sozialadel“ ist eine ironische Wendung, mit der die ‚Vererbung‘ von ökonomischen – als ‚sozial‘ bezeichneten – Problemen benannt wird. Wenn schon die vorige(n) Generation(en) eines Menschen oder einer Familie von staatlichen Hilfeleistungen abhängig waren, gehörten diese demnach zum „Sozialadel“. Dass es so etwas gebe, liegt laut Frau *Weimar* an fehlenden „Anreizen“ im Sozialstaat. Dieser wird damit abgewertet. Ihre herabsetzenden Ausführungen konkludiert sie mit der Feststellung, dass es problematische Familien hauptsächlich bei ‚Deutschen‘ und es in *Neuntal* keine Mittelschicht mehr gäbe. Jene Abwertung ‚deutscher‘ Familien und des Sozialstaats führt sie später weiter aus und bezieht sie vor allem auf Mütter:

Ww: unser System is so dass das ganz schwierig ist und dann sind wa auch bei  
(.) ähm tja so Clangeschichten beziehungsweise auch Communitys die  
zusammen also wenn Sie aufn Ehrenzeller Markt gehen dann ham sie da  
(.) Gruppen von deutschen (Zw: mhm) frechen Müttern (.) urdeutsch nix  
Migrationshintergrund gar nichts alle Kevins und die Hälfte davon kenn  
ich natürlich und Chantalle Michelle Namen könnt ich Ihnen sagen da da  
bräuchten wa aber ne Stunde (Zw: @(.)) von Tiger-Taifun (Zw: ja) und  
äh und was wir was wir Horacio-Marcel und das machen nur Deutsche

Zw: da ist ja dann oft das Bedürfnis so amerikanische Namen zu

Ww: alles alles äh äh u:nd dieses auf auf Chantal Celine Michelle möglichst  
mindestens drei Namen (Zw: ja) äh und das ist auch interessant das würde  
nie (.) ich kenne keine Ethnie die das macht (.) (Zw: ja)

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 242–254

In dieser Passage benutzt sie den Begriff „Clan“ auch für ‚deutsche‘ Familien. Diese bezeichnet sie als „freche“ Mütter, „urdeutsch nix Migrationshintergrund“. Der charakterlichen Abwertung folgt hier eine ethnische Einordnung, die klarmacht, dass diese Personen nicht das übliche Stigma – ‚Migrationshintergrund‘ tragen. Im Folgenden macht sie sich sehr intensiv über deren Namensgebung lustig. Ein Versuch der Interviewerin, diese analytisch aufzufangen und einzubetten, läuft ins Leere. Die Passage endet mit der Feststellung, nur ‚deutsche‘ Familien gäben ihren Kindern ‚unmögliche‘ Namen. Damit zeigt sie, wie stark sie diese abwertet und wie wenig sie sich für deren Hintergründe, Bedürfnisse und Probleme interessiert.

Wie deutlich die Missachtung ihr fremder Lebenslagen ist, wird zusätzlich an einer anderen Passage deutlich, in der sie genau die Kinder, die ihr in der Kindertagesstätte anvertraut sind, samt ihrer Familien vor der Interviewerin und vor anderen Kindern stigmatisiert.

Ww: komm mal bitte *Ilkin* (.) *Ilkin* ist nämlich ein Mädchen (..) die hat mir erzählt die Mama ist zu Hause die wie heißt das Wort [zu Kind]

Selin: Assistentin

Ww: die Assistentin vom Papa so und das ist nämlich *Lisa Müller* oder

Selin: ich hab nen Vater

Ww: du hast nen Vater jeder hat nen Vater

Selin: der macht Arbeit

Ww: das ist gut so und was ist mit deinem Vater Lisa

Lisa: Mamas Baby ist noch im Bauch

Ww: hm: so ist es und ich glaube die Schuhe sind falschrum oder (Zw: ja) falschrum (.) so ok ihr geht nach draußen [zu Kindern] (..) das ist ne die Müller die (.) alle drei Kinder völlig lethargierter Sprachgebrauch (Zw: mhm) voll also (...) so und deshalb kann man das nicht sagen (Zw: mhm) ne und da kommt auch und die Mutter sollte jetzt irgendwie arbeiten (.) die sacht dann hier auch „bin ich bekloppt da krieg ich doch eher noch ein Baby“ da denk ich noch „die ham ja jetzt wohl genug“ (.) nee türlich schwanger wird aber jetzt wieder ein Mädchen (.) viertes Mädchen (.) ne

sacht se „da muss ich wohl noch der Mike will nen Sohn“ (..) ne und das sind die (Zw: mhm) die werden uns hier noch das Genick brechen wenn sich da nicht irgendeiner was einfallen lässt (.) also man muss es genau beleuchten (Zw: ja)

walking interview N°6, Kindergarten, Frau *Weimar*, Zeilen 1061–1081

In dieser Passage werden die Kinder regelrecht vorgeführt. Das Kind *Ilkin* wird als positives Beispiel im Gegensatz zu *Lisa Müller* präsentiert. Das Frage-Antwort-Spiel, welches hier der Interviewerin dargeboten wird, macht den Anschein, als sei es bereits eingeübt. Dabei werden die Kinder objektiviert und abseits ihrer eigenen Mitteilungsbedürfnisse zur Schau gestellt. Dies zeigt sich in der Reaktion auf Selins Aussage, sie habe einen Vater, auf die die Leiterin nur reagiert mit „jeder hat nen Vater“ und die für das Kind wichtige Information damit herunterspielt. Dass dieser Vater arbeitet, wird mit den Worten „das ist gut so“ aufgenommen, aber nur, um direkt ohne Pause ein anderes Kind nach seinem Vater zu fragen. Das Kind antwortet darauf mit einer Aussage zur Mutter, was wahrscheinlich viel spannender für das Kind ist, nämlich dass diese schwanger sei. Diese wichtige Information wird mit einem abschätzigen „hm: so ist es“ beantwortet, um dann im gleichen Atemzug mitzuteilen, dass sich das Kind nicht ganz richtig angezogen habe. Die Vorführung der ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Familie durch die Kinder als unfreiwillige Statist\*innen endet abrupt – die Kinder werden aus dem Raum geschickt.

Während diese sich anziehen, äußert sich die Leiterin abschätzig über die Mutter des letzten Kindes mit den Worten „das ist ne die Müller“. Direkt im Anschluss schreibt sie dem Kind und seinen Geschwistern eine Sprachstörung zu. Das Verhalten des Kindes wird pathologisiert. Außerdem kritisiert Frau *Weimar* die Schwangerschaft der Mutter und stellt sich als eine Expertin deren Lebens dar. Diese solle lieber arbeiten, anstatt noch ein Kind zu bekommen. Die familienplanerische Entscheidung wird hier als eine passive Haltung der Mutter beschrieben, die ihrem Mann noch einen Sohn beschere wolle. Konkludiert wird das Ganze mit einer Metapher körperlicher Zerstörung bis zum Tod, denn diese Familie werde „uns hier noch das Genick brechen“, und einem Ausblick

auf einen eventuellen Ausweg, „wenn sich da nicht irgendeiner was einfallen lässt“. Diese drastische Form der Sprache macht Anleihen an nationalsozialistische Ideologien in Bezug auf Zwangssterilisation, die per Gesetz dazu führten, dass Menschen, die nicht den NS-Vorstellungen von physischer und psychischer Gesundheit, sozialer Lebensweise oder rassifizierter Zugehörigkeit entsprachen, an ihrer Fortpflanzung gehindert werden sollten. Damit lässt sich Frau *Weimar* im Sample an zwei extremen Polen verorten: Zum einen wendet sie eindeutig rassistische Stigmatisierungen, indem sie sich positiv auf vermeintliche ‚Ausländer\*innen‘ bezieht und ‚deutschen‘ Familien durchweg Störungen unterstellt. Zum anderen ist sie diejenige, die die deutlichsten und am meisten abwertenden Äußerungen in Bezug auf die Kategorisierung von Menschen verwendet.

Insgesamt lässt sich in den Interviews eine Bandbreite an Passagen finden, in denen die Befragten entweder sehr vorsichtig oder aber sehr missachtend und kategorisierend über die Menschen in ihrem Stadtteil sprechen. Sowohl beim vorsichtigen Sprachgebrauch als auch bei der undifferenzierten Verwendung verbreiteter Stereotype bauen die Interviewten auf kommunikativem Wissen auf. Sie wissen, was gemeinhin über Migrant\*innen gesagt wird, sie wissen, wie über Familien mit vielen Kindern gesprochen wird (wenn sie denn wenig verdienen), sie wissen, wie der Diskurs zur Bildungs- und Stadtteilsegregation läuft. In ihren Äußerungen wird ihr jeweiliger konjunktiver Erfahrungsraum sichtbar, der sie hin und wieder zwingt, sich rollenkonform zu verhalten. Sichtbar wird aber auch, wie sehr sich die Befragten teilweise dazu zwingen, bestimmte Kommunikationsmodi zu befolgen und sich damit konform mit sozialen Erwartungen innerhalb bestimmter Orientierungsmuster zu bewegen. Die langen Suchbewegungen, die den diffamierenden Äußerungen vorangehen, zeigen, dass sie sich dessen bewusst sind, dass manches Gesagte eben nicht diesen Orientierungsmustern entspricht, sie es dann aber trotzdem wiederholt selbst äußern und damit das kommunikative Wissen über den Stadtteil und seine Menschen bedienen. Das kommunikative Wissen schützt sie dabei, da sie nicht die Ersten sind, die sich diffamierend über bestimmte Gruppen äußern, und sie

sich so immer in den Grenzen dessen bewegen, was schon einmal jemand gesagt hat. Über die stetige Wiederholung von Kategorisierungen entlang „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen sickern Hierarchisierungen in den konjunktiven Erfahrungsraum, der den Rahmen dessen, ‚was gesagt werden darf‘, um grundlegende Stigmatisierungen erweitert. Somit werden Ausgrenzungen nicht nur rhetorisch, sondern auch räumlich ermöglicht.

#### **6.4 AUTOBIOGRAFISCHE POSITIONIERUNGEN IM FELD**

In ihren sozialen Differenzierungen in Bezug auf den Stadtteil knüpfen die Akteur\*innen nicht nur an Orientierungsmuster aus dem beruflichen oder politischen Umfeld an. Vielmehr orientieren sich ihre Raumentwürfe an biografischen Erfahrungen, die sie jenseits dieser formalen Welt gesammelt haben. Viele interviewte Akteur\*innen haben zudem eine intensive autobiografische Anbindung an den Stadtteil, die ihre dortige Selbstpositionierung entscheidend prägt. Einige wie der Lernförderer Herr *Keupert* sind dort aufgewachsen. Einige wie Herr *Alhues* versuch(t)en, z.B. durch Hauskauf, auch im Privatleben eine Beziehung zum Stadtteil zu pflegen, andere wie Frau *Obernberg* suchen eine bewusste Distanz zum Arbeitsort. Das Ausbalancieren privater, beruflicher und politischer Ideale im Verhältnis zum Stadtteil ist für alle Akteur\*innen eine wichtige Aufgabe.

Der Entwurf des Quartierswissens über den Stadtteil *Neuntal* beginnt häufig auf einer dem Stadtteil übergeordneten räumlichen Ebene. Viele identifizieren sich mit der Region, der *Schnell*-Region, noch mehr mit der Stadt *Zweistadt*, so auch die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg*. In der Auseinandersetzung um die korrekte Benennung einer seit Langem ortsansässigen Firma zeigt sie ihr besonderes Raumwissen. Sie sagt: „ich bin ja n *Zweistädter* Kind“ (N°3, *Obernberg*, Zeile 481). Mit diesen Worten begründet sie, weshalb sie der Firma einen anderen – älteren – Namen gibt. „[U]nd deshalb sag ich *Stein* (Yw: ja) wird mir keiner verübeln“ (ebd., Zeile 481–482). Ihre eigene biografische Erfahrung in der Stadt dient als Begründung für eine bereits nicht mehr aktuelle Firmenbezeichnung. Sie verankert sich so mit ihrer

gesamten Lebensgeschichte in der Stadt und leitet daraus besondere Deutungs- und Benennungsrechte für sich ab.

Herr *Alhues* vom *Generationentreff* hat eine ebenso lange Beziehung zum Stadtteil. Sein biografisches Verhältnis zur Stadt äußert sich über die als automatisch entworfene Zugehörigkeit zur Traditionsfirma *Stein*.

Yw: seit wann sind Sie denn im [Ams Telefon klingelt] *Generationentreff* oh @.@

Am: ich bin seit: ähm zehn Jahren im Stadtteil

Yw: seit wann

Am: äh seit zehn Jahrn hier im Stadtteil (Yw: mhm) und dieses Konzept machen wir seit siebn Jahren (Yw: mhm) dat is so

Yw: also der *Generationentreff* (Am: genau) und was haben Sie vorher gemacht #49:05

Am: ähm ich hab vorher auch bei der Stadt gearbeitet (.) äh da hab ich bei Projektarbeit so Projektsachen gearbeitet (.) und ähm (...) ähm [Auto hupt] meine Güte (Yw: @.@) ähm: (...6 Sek. Pause ...) ja dat is jetzt also vorher war ich zehn Jahre bei der Stadt jetzt bin ich zehn Jahre hier (...) dat ist so (.) davor hab ich äh (.) meine allererste Ausbildung hab ich ja eben gesagt war bei *Stein* und mein Vater war bei *Stein* und alle anderen mussten auch zu *Stein* (.) das war damals noch so (Yw: mh) (.) wenn man einmal wenn de Familie bei *Stein* war mussten alle Ausbildung bei *Stein* machen (Yw: ja) (.) ähm dit war meine Leidenszeit schlechthin (.) ich habs trotzdem durchgestanden und hab mein- meine Ausbildung dann beendet und äh: (.) bin dann aber noch mal äh (.) losgezogn und hab mich im sozialen Bereich breitgemacht

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 513–531

Auf die Frage hin, seit wann Herr *Alhues* an seiner jetzigen Arbeitsstätte tätig sei, antwortet er zunächst mit einer Zeitangabe, seit wann er im Stadtteil arbeite. Seit zehn Jahren, so Herr *Alhues*, sei er im Stadtteil *Neuntal* tätig, seit sieben Jahren im *Generationentreff*. Dieser Ort wird in der Folge als ein „Konzept“ entworfen, welches im Stadtteil umgesetzt werde. Die dortige Verortung scheint hier wichtiger als die Verortung im *Generationentreff*. Auf die Frage hin, was er vor



der Arbeit im *Generationentreff* gemacht habe, geht er weiter in der Zeit zurück und bezieht sich auf die Stadt. Für diese war er vorher zehn Jahre tätig. Dann geht er noch einen Schritt weiter zurück in seiner Biografie und kommt so bei der Firma *Stein* an. Dort habe er seine allererste Ausbildung gemacht.

Die Zugehörigkeit zur Firma *Stein* entwickelt er als familienbiografisches Schicksal. Mit der Formulierung „meine allererste Ausbildung“ macht er klar, dass darauf mindestens eine weitere folgte. Dass diese bei der Firma *Stein* stattfand, wird mit der zwangsläufigen Verknüpfung seiner Familie mit der Firma erklärt. Sein Vater sei bereits in dieser Firma tätig gewesen, und so „mussten“ „alle anderen [...] auch“ dorthin. Mit der Begründung, dass dies zum damaligen Zeitpunkt so üblich gewesen sei, legitimiert er jenen Verlauf der Dinge. Seine Erfahrungen in dieser Firma bezeichnet er als seine „Leidenszeit schlechthin“, welche er aber aus eigener Kraft ertragen, überwunden und abgeschlossen habe. Die Wahl der Sozialen Arbeit bildet für ihn den Ausweg aus dieser schweren Zeit und wird als positiver Gegenhorizont zur Industriearbeit entworfen. Mit den Worten, er sei „dann aber noch mal [...] losgezogen“ nutzt er eine räumliche Metapher, die an die ‚Walz‘ von Handwerker\*innen-Zünften erinnert, in denen die Gesell\*innen für eine bestimmte Zeit ihre Heimat verlassen, um die Welt kennenzulernen, an anderen Orten zu arbeiten und neue Erfahrungen zu sammeln. Auch dürfen sie während dieser „Walz“ nicht in die Heimat zurückkehren. Bei Herrn *Alhues* ging diese Reise allerdings nicht sehr weit. Er wechselte zwar das Arbeitsfeld, nicht aber die Stadt.

Später im Interview äußert sich Herr *Alhues* zu seinem Versuch, sich im Stadtteil *Neuntal* eine eigene Heimat zu schaffen. Zum damaligen Zeitpunkt habe er mit seiner Familie überlegt, dort ein Haus zu erwerben. Wie dies scheiterte, erzählt er in der folgenden Passage:

Am: wir habn uns ne Zeit mit dem Gedankn befasst damals als es hier hieß der Stadtteil wandelt sich (.) ähm da habn schon viele nicht dran geglaubt (Yw: hm) und dann standen auf einmal viele Immobilien zur Verfügung (Yw: mh) und äh wir haben uns damals auch mit der Familie überlecht ob

es ne äh (.) Variante wäre (.) weil unter anderem wurde da n Einfamilienhaus angebotn in *Neuntal* unten (.) ähm direkt an so ner Grünanlage (Yw: mhm) und ähm wir hattn uns mal überlecht kurz überlecht ob man auch nach *Neuntal* ziehn könnte (Yw: mhm) und äh das Gute war (.) wat ich heute sehr skurril fand immer als wir uns das Haus angeguckt habn hat uns der (.) dieser Vermittler sogar gesacht sind Sie sich sicher dass Sie hier hin ziehn wollen (Yw: mhm) und dann hab ich gesacht mh warum (Yw: mhm) ja dann kommn Sie mal abends um zwanzich Uhr hier und setzen sich mal da in:n Garten (Yw: mh) so und das haben wir dann abends gemacht und äh in der Grünanlage (.) äh ich hab danach erfahrn der hieß im Volksmund *Hindukusch* (Yw: @mhm@) äh da wusst ich wat der meinte (.) da tobte echt der Kriech drin da war n (Yw: °@Scheiße@°) Drogenumschlagsplatz da prügeln sich irgendwelche Leute die mindestens zwei Promille hattn und ähm (...) da war dat Thema dann von uns vom Tisch weil wir gedacht ham ich weiß nich ob wir das für unsere Kinder damals wolltn so ne

walking interview N°1, *Generationentreff*, Herr *Alhues*, Zeilen 1473–1492

„Damals“, so beginnt Herr *Alhues*, habe es Hoffnungen gegeben, dass der Stadtteil sich ändere. Dieses Motiv der aufkeimenden Hoffnung wird aber bereits im Ansatz zerstört mit den Worten „da habn schon viele nicht dran geglaubt“. Hier zeigt sich die für Herrn *Alhues* typische sofortige resignative Haltung, mit der er möglichen Entwicklungen begegnet. Plötzlich, so erzählt er weiter, habe sich die Chance einer engeren Bindung an den Stadtteil ergeben, da einige Häuser zum Verkauf angeboten wurden. Diese Überlegung entwirft er als „Variante“, die für einen kurzen Zeitraum präsent war. Nach *Neuntal* zu ziehen, war also kein Traum oder eine große Chance, sondern lediglich eine Eventualität, die auch nur kurz in der Familie bestand. Dennoch ist es ihm die Zeit im Interview wert, darüber zu erzählen. Denn sie steht für eine Auseinandersetzung mit dem Stadtteil, die über die berufliche Expertise und Verankerung hinausgeht. Für Herrn *Alhues* geht diese Geschichte gut aus, für den Stadtteil nicht. Denn der Traum vom eigenen Haus im Grünen entpuppt sich dank eines Aufklärers – des „Vermittlers“ – als große Enttäuschung, die mit den schärfsten Worten beschrieben wird: „Hindukusch“ als globaler Konfliktherd, „Kriech“ als Auseinandersetzung um Leben und Tod mit Waffen,

„Drogenumschlagplatz“ als ein Ort, der sich wohl kaum für Kinder eigne. „Irgendwelche“ nicht näher bestimmten Menschen, mit denen er keinen Kontakt wünscht und von denen er lediglich weiß, dass sie alkoholisiert seien, „prügeln“ sich. Die „Grünanlage“, die eigentlich das gediegene Familienleben sichern soll, verkehrt sich in ihr Gegenteil und wird zur Bedrohung. Die biografische Vergangenheit wird als geordnet entworfen und durch den negativen Gegenhorizont des Konfliktherds verdrängt. So entsteht ein Kontrast zwischen der bürgerlichen Vorstellung des Einfamilienhauses und dem globalen Konflikt, der sich im Kleinen abspielt und – wie in den Nachrichten – aus dem Garten hinter dem eigenen Schutzzaun beobachtet wird. Mit dieser Erfahrung, in der sich die von ihm oft angebrachte Unveränderlichkeit des Stadtteils zeigt, endet der Versuch einer engeren Beziehung zum Stadtteil und verdeutlicht seine enttäuschte und resignative Orientierung.

Wie stark familienbiografische Erfahrungen und Erwartungen in den Stadtteilentwürfen deutlich werden, lässt sich besonders beim Lernförderer Herrn *Keupert* nachzeichnen. Denn seine Verknüpfung zum Stadtteil erstreckt sich nunmehr über drei Generationen. Seine *Neuntaler* Schulbiografie begann er als Kind, setzte sie als Lehrer fort und lebt diese nun als Vater schulpflichtiger Kinder und als Politiker. Bereits mit der Schulzeit stößt man auch hier direkt auf eine familiäre Zwangsläufigkeit, denn schon sein Urgroßvater war nicht nur in *Neuntal* aktiv, sondern auch Parteimitglied.

Km: also grundsätzlich is es so ich war ich war hier auch an ner *Otto-Nolten-Grundschule* des is hier die Grundschule (Yw: aja) oder eine der Grundschulen (Yw: ja) und ähm bin dann von da von da aus direkt nebenan auf die *Gesamtschule am Rosenweg* gekommen (Yw: mhm) des is eine der eine der ältesten Gesamtschulen ja in *\*Bundesland\** (Yw: ja) neben der *Fünfstädter* Gesamtschule und äh das lustige is dass mein Ur- äh mein Urgroßvater als E-Partei-Vorsitzender oder Ortsvorsitzender hat die *Rosenweg* nach *Neuntal* geholt (Yw: aha) der Hubi und äh ja ähm wobei man kann jetzt nich sagen dass ich jetzt grundsätzlich von *Neuntal* immer so n absoluter Fan war (Yw: ja)

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 114–123

Herr *Keupert* ordnet seinen Bildungsverlauf von der Grund- zur Gesamtschule in die Bildungsgeschichte des Stadtteils ein. Die *Gesamtschule am Rosenweg* entwirft er als historisch, denn sie ist eine der ältesten Gesamtschulen. Sein Schritt in die Schule, und erst recht in eine Gesamtschule erfolgt so entlang der von der Geschichte vorgezeichneten Bahnen. Die Gründung dieser Schule verantwortete sein Urgroßvater, den er liebevoll Hubi nennt. Dieser wird mit seiner Parteizugehörigkeit als politischer Akteur markiert. Bemerkenswert ist, dass in dieser kurzen Passage die Dinge erst einmal groß und dann wieder klein gemacht werden. Die *Neuntaler* Gesamtschule ist zwar zunächst eine der ältesten Gesamtschulen, aber da gibt es noch die in Fünfstadt. Sein Urgroßvater war Parteivorsitzender, allerdings doch nur Ortsvorsitzender in einem kleinen Kreisverband. Und schließlich ist *Neuntal*, der Stadtteil, zwar „interessanter“, wie er zu Beginn des Interviews mitteilt (ebd., Zeile 21), aber er sei dennoch kein „absoluter Fan“ dieses Fleckchens Erde. Hier zeigt sich Herrn *Keupters* Orientierung an einer großen Ortskenntnis und Weltgewandtheit, die er jedoch immer wieder zu seinem Bedauern auf den Stadtteil herunterbricht. Vielleicht könnte der Stadtteil oder auch er etwas Größeres sein?

Herr *Keupert* hat diese Gesamtschule selbst als Schüler besucht und war dort später auch Lehrer. Gern hätte er seine eigene Familienbiografie fortgesetzt und ebenfalls seine Kinder auf diese Schule geschickt:

Km: also ich konnte mich da meiner Verlobten gegenüber nicht durchsetzen (Yw: @mhm@) @weil ich wollte sie eigentlich an der@ an der *Rosenweg* habn (Yw: hm) aber ähm ja das hat dann irgendwie nicht gepasst aber (Yw: ja) @ma schaun ma schaun also wenn der Große in die Oberstufe will dann würd ich ihn definitiv hierhin ziehen (Yw: mhm) schon schon weil wie gesacht äh ich hab hier auch ein Jahr selber unterrichtet (Yw: mhm) und ähm (.) das is halt auch so ne Sache also ähm wenn man hier Lehrer ist o- dann is man auch zum Teil halt immer bisschen Sozialarbeiter (Yw: ja: ja)

walking interview N°5, Lernförderer, Herr *Keupert*, Zeilen 912–920

Seine Partnerin legte ein Veto gegen seine Entscheidung ein, die Kinder an der *Gesamtschule am Rosenweg* einzuschulen. Hoffnung setzt er noch auf eines

seiner Kinder, welches er aktiv zu dieser Schule bewegen – in Form von „ziehen“ – würde. Als Begründung für seinen Wunsch, die Kinder dort einzuschulen, gibt er seine biografische Verbindung zur „Rosenweg“ an.

Bei Herrn *Alhues* und Herrn *Keupert* sind zwei gescheiterte Versuche festzustellen, das eigene private Leben stärker im Stadtteil zu verankern. Im Fall von Herrn *Alhues* scheiterte dies an einem Hauskauf, bei Herrn *Keupert* an der Schulwahlentscheidung für seine Kinder. Das Scheitern jener Versuche liegt in beiden Fällen in der Familie begründet. Diese stellte sich entweder aktiv gegen die Entscheidung oder aber die Entscheidung, sich nicht stärker an den Stadtteil zu binden, wird mit Rücksicht auf die Familie getroffen. Letztlich zeigen diese Erzählungen, wie schwer es sein kann, berufliche und politische Orientierungsmuster in Einklang mit grundlegenden Orientierungen zu bringen. Dabei sind private und familienbiografische Entscheidungen nicht losgelöst von beruflichen oder politischen Diskursen zu betrachten. Die eigene Erfahrung einer gescheiterten Integration in den Stadtteil lässt bei den Akteur\*innen auch Zweifel aufkommen, ob diese Integration insgesamt gelingen kann und bildet Orientierungsrahmen für die Gestaltung der weiteren Stadtteilentwicklung.

Der Leiter des *Generationentreffs*, Herr *Alhues*, wünscht sich das alte *Neuntal* zurück und sehnt sich nach dorfähnlichen Strukturen. Inwieweit seine Rekonstruktion der Stadtteilvergangenheit historisch haltbar ist, sei dahingestellt. Klar ist: Die Utopie des Dorfes (6.2) ist ein wirkmächtiger Gegenhorizont zum Stadtteil, der etwas garantieren soll, was es in *Neuntal* laut allen Akteur\*innen zum Untersuchungszeitpunkt definitiv nicht gäbe: Homogenität und soziale Inklusion aller Bewohner\*innen. Um die bildungsbezogenen Orientierungen der Akteur\*innen in Bezug auf das untersuchte großstädtische Quartier zu rekonstruieren, hilft dieser Blick auf die Utopie des homogenen Dorfes und den damit verbundenen „Traum der Kollektivität, Solidarität und Gemeinschaft“ (Vogelpohl 2014, S. 66).

## 6.5 ZUSAMMENFASSUNG

Die von den Akteur\*innen besuchten oder benannten Orte dienen als Repräsentationsräume das Funktionieren von Homogenität, sozialer Inklusion, Kollektivität, Solidarität und Gemeinschaft. Im Unterkapitel 5 wird das Schlaglicht auf solche Orte geworfen, die propositionale Gehalte im impliziten Quartierswissen der Akteur\*innen aufrufen. Dies sind die Gesamtschule, die *Neuntaler Straße*, der Mädchenclub Schatzkiste, religiöse Orte wie Kirchen und Moscheen sowie die Wohnbebauung. Diese und andere Räume werden im Rahmen der Interviewsituation als bildungsbezogen markiert. Aus ihnen lassen sich die raum- und bildungsbezogenen Orientierungen der Akteur\*innen ebenso rekonstruieren wie die Orientierungsmuster zu Bildung, Raum und Ungleichheit.

Die walking interviews zeigen Zusammenhänge zwischen der räumlichen Praxis, der Raumrepräsentation der Akteur\*innen sowie dem Stadtteil als Repräsentationsraum im Sinne Lefebvres auf (s. 3.3). Die Akteur\*innen unterscheiden sich in der Frage, als was für eine Station sie den Stadtteil *Neuntal* entwerfen. Für die Sozialarbeiterin Frau *Imholz* steht der Stadtteil für Ankunft, da er den ersten Anlaufpunkt vor allem für Geflüchtete bietet. Herr *Fischer* beschäftigt sich vielfach mit der Frage, was nach dem Ankommen passiert, also mit dem Hier-Sein. Am Hier-Sein schließt auch die Mitarbeiterin der städtischen Fachgruppe, Frau *Aarnheim*, an, die den Stadtteil aus einer Außenperspektive als Ort der schulischen Segregation und Kämpfe um Sprachvielfalt und Duldung entwirft. Auch Frau *Imholz'* Projektvielfalt, die sie gemeinsam mit zahlreichen Kooperationspartner\*innen umsetzt, versucht, ein Hier-Sein zu ermöglichen. Rechtliche, pädagogische und politische Versäumnisse sollen weitestgehend kompensiert und die politische Sozialisation als mündige Bürger\*innen ermöglicht werden. Kompensation ist auch eine wichtige Orientierung für Frau *Weimar*, die Leiterin des Kindergartens. Sie begegnet den Bedingungen des Stadtteils mit einem autoritären und allumfassenden Erziehungsprogramm. Frau *Graber* orientiert sich über das Ankommen und Hier-Sein hinaus. Sie stellt den Mädchenclub als einen Raum dar, in dem sich migrantisierte Mädchen von der

Gentrifizierung und Verdrängung ebenso wie von ihren Familien emanzipieren können. Die räumliche Praxis, die ihr Mädchenclub ermöglicht ist die Flucht aus dem gescheiterten Stadtteil in ein anderes Leben außerhalb dieses Raums. Diese anderen Orte, zu denen die Mädchen dann gehen, sind Repräsentationsräume für eine Vision von Emanzipation und Freiheit. Sie orientiert sich also auch am Weggehen.

Letztlich beziehen sich die Akteur\*innen in ihren bildungsräumlichen Entwürfen auf das, was sie im Stadtteil vorfinden: *Neuntal* mit seiner Infrastruktur, seiner politischen Situation und sozialen Zusammensetzung ist Ergebnis jahrzehntelanger Stadtentwicklung, die häufig in Bezug auf die Gesamtstadt *Zweistadt* geschieht. Der Stadtteil erfüllt hier eine integrative Funktion für einen größeren räumlichen und sozialen Zusammenhang. Dabei werden die Akteur\*innen mit der Aufgabe konfrontiert, ständig neue Menschen zusammenzubringen und eine Stadtteilgemeinschaft zu pflegen. Ob das Hier-Sein gelingt, bleibt fraglich. Frau *Graber* zweifelt z.B. am Ende ihres Interviews an der Möglichkeit eines gemeinsamen Lebens in einem heterogenen *Neuntal*. Damit stellt sie die geteilte Hoffnung in Frage, nämlich die, dass in *Neuntal* verschiedene Menschen tatsächlich miteinander und nicht nebeneinander leben könnten.

Wie die Akteur\*innen den Stadtteil entwerfen und welche räumliche Praxis sie während der Interviewsituation wählen, ist bedingt durch die unterschiedlichen sozialen Erfahrungen, die diese Menschen biografisch geprägt haben. Das Sample liefert – nicht überraschend – bspw. einen Entwurf des Stadtteils als Austragungsort politischer Konflikte. So ist dieser für den Lernförderer und Kommunalpolitiker Herrn *Keupert* qua Familienbiografie schon immer ein Ort politischer Wettbewerbe und Konkurrenz. An dieser Stelle lässt sich auch die Perspektive von Herrn *Alhues* anbinden, der den Stadtteil als ewigen Schauplatz nicht gelöster und – aus seiner resignativen Sicht – unlösbarer Konflikte betrachtet. Auf der einen Seite konkurrieren Parteien in der repräsentativen Demokratie um Wähler\*innenstimmen und Deutungshoheiten. Auf der anderen Seite ringen verschiedene Initiativen um ihre Positionen in der



Stadtteilentwicklung und damit auch in der Frage der Bildungssegregation. Die Gesamtschule ist beispielsweise nicht nur Kristallisationspunkt der eigenen beruflichen und politischen Biografie wie bei Herrn *Keupert*, sondern auch Knotenpunkt der heterogenen Bewohner\*innenschaft des Stadtteils. Bei der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* werden vor allem Sportstätten als Aushandlungsorte übergeordneter Konflikte zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, aber auch zwischen (Stadtteil-)Politik und (globaler) Wirtschaft entworfen. Die Rekonstruktion der Orientierungen der Akteur\*innen gibt Hinweise darauf, innerhalb welcher Denkmuster dieser Stadtteil für die Zukunft gestaltet wird und welche sozialräumlichen Entwicklungen somit möglich werden und welche nicht. Die Ergebnisse der dokumentarischen Methode decken sich hier mit frühen Erkenntnissen der Politikwissenschaft, die herausarbeiten, dass politisches Handeln nie nur durch vermeintlich äußere Rahmenbedingungen, sondern vielmehr durch die Deutungsleistungen der Politiker\*innen selbst bestimmt wird (Nullmeier 1993).

*„Handlungsleitend ist z. B. nicht die - von der Politikwissenschaft konstatierte - Verfügung über Machtressourcen, sondern das Wissen des Akteurs über seine Ressourcen und deren Verfügbarkeit. Der Raum der erreichbaren Handlungsalternativen ist nicht institutionell, ökonomisch und sozialstrukturell vorgegeben, er muß durch Deutungsleistungen des Akteurs selbst konstruiert werden“ (ebd., S. 176).*

Die Akteur\*innen deuten diese Konflikte in ihrer Position nicht nur als Politiker\*innen, sondern auch als Pädagog\*innen und auch in ihrer privaten Bezugnahme auf den Stadtteil. Als anerkannte Expert\*innen bewegen sie sich in der Nähe akademischer Wissensproduktion. Gegenüber den Bewohner\*innen verfügen sie über enorme Ressourcen in der Repräsentation und Entwicklung des Stadtteils. In ihrer Repräsentation schließen sie aber immer an Orientierungsmuster in Bezug auf benachteiligte Stadtteile an. In der Tradition der Stigmatisierung ‚migrantisch‘ geprägter ehemaliger Arbeiter\*innenstadtteile wird *Neuntal* nur allzu oft als abgehängter Stadtteil und somit als negativer Gegenhorizont in Bezug zu anderen Stadtteilen entworfen.



Dies erfolgt stets mit Rückgriff auf kommunikatives Wissen über andere ‚Brennpunkt‘-Stadtteile. Essentieller, teilweise sogar notwendiger Bestandteil dieser Konstruktion ist dabei der Repräsentationsraum der Schule als ‚Brennpunktschule‘ (vgl. Fölker et al. 2015). In *Neuntal* ist dies die *Gesamtschule am Rosenweg*. Neben zahlreichen Negativkonstruktionen findet sich im Material aber auch eine Vielzahl an positiven Gegenhorizonten, die in eine neue Stadtteilzukunft voller Kreativität und Vielfalt weisen.

Das Changieren des Stadtteilimages zwischen positiven und negativen Horizonten benennt ein Interviewter selbst als ‚Schwarzweißdenken‘ (Herr *Keupert*, Zeile 678). Soziale Differenzierungen und Klientelkonstruktionen manifestieren sich dabei häufig an Raummarkern. Dies zeigt sich z. B. an der Gesamtschule, die entweder als dem Untergang geweihter und ungenutzter Ort samt passiver ungebildeter Klientel (z. B. bei dem Leiter des *Generationentreffs*, Herrn *Alhues*) oder als Ausgangspunkt partizipativer Projekte mit interessierten Schüler\*innen (z. B. bei der Sozialarbeiterin Frau *Imholz*) konstruiert wird. Der konjunktive Erfahrungsraum der Akteur\*innen bedingt also in hohem Maße, ob diese Orte entweder Ausgangspunkte nostalgischer, resignativer und passiver oder aber zukunftsgewandter, wagemutiger und aktiver Orientierungsrahmen werden.

Diese Positionierung zwischen negativen und positiven Gegenhorizontenzwischen Resignation oder Aktion ist abhängig von der Verhaftung in der ‚Tradition einer essentialistischen Konstruktion der deutschen Nation als Kulturgemeinschaft‘ (Lanz 2015, S. 77). Akteur\*innen, die stark an natio-ethno-kulturellen Unterscheidungen zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ festhalten, lassen sich einem Typus zuordnen, der sich in seinen Stadtteilkonstruktionen stets an einer vermeintlich ‚deutschen‘ Vergangenheit des Stadtteils orientiert. Dieser Typus zeigt sich in unterschiedlichem Gewand je nachdem, auf welche imaginierte Vergangenheit und welche imaginierten sozialen Gruppen abgezielt wird. Eines ist aber immer gleich: Der damit verbundene kulturelle Essentialismus wirkt resignativ und einengend auf die Akteur\*innen.

Herr *Alhues* bezieht sich dabei auf den männlichen, christlichen, deutschen Arbeiter in der Epoche der Industriekultur. Lokal steht hierfür symbolisch die Firma *Stein*. In seinen Bildungsentwürfen macht er zahlreiche Anleihen an disziplinierten, hierarchisierten Systemen. Oben finden sich führungsstarke Autoritätspersonen wie etwa die Grundschulleiterin oder der Anleiter bei der Ausbildung, unten gehorchende Schüler\*innen oder Auszubildende. Gleichzeitig bezieht sich Herr *Alhues* auf eine christlich konstruierte Vergangenheit, die seine Vorstellungen von Ordnung und Struktur, wenn auch in verstaubter „Teestubenromantik“ (N°1, *Alhues*, Zeile 145) erfüllt. Selbst wenn er Kritik an diesen vergangenen Zeiten übt, präferiert er doch deren – von ihm so empfundene – Überschaubarkeit und Verlässlichkeit.

Die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* bezieht sich in ihrer Orientierung auf ein vergangenes ‚deutsches‘ Bürgertum. Dessen Verankerung in Natur und Kultur manifestiert sich in der idealisierten baulichen Materialität der *Bruckmannschen Siedlung*. Rhetorisch aufgeschlossen und von einem humanistischen Bildungsideal inspiriert, blickt sie interessiert, aber skeptisch auf Zugezogene in *Neuntal* wie etwa Studierende und junge ‚deutsche‘ Familien. Das kontingente Freizeit- und Wohnverhalten dieser Gruppen korrespondiert nicht mit ihrer Weltsicht. Daher betrachtet sie diese vordergründig akzeptierend, allerdings mit einem etwas versteckten, abwertenden Blick, da diese ihr hohes Ideal des bürgerlichen Lebens samt festem und dauerhaftem Wohnsitz und Garten nicht teilen.

Schließlich ist auch der Lehrer und Lernförderer Herr *Keupert* dem resignativen Typus zuzuordnen. Ähnlich Herr *Alhues* bezieht er sich dabei auf christlich und industriell geprägte Arbeitertraditionen. Der Generation geschuldet, wird diese mit seinem Urgroßvater, dem „Hubi“ (N°5, *Keupert*, Zeile 120) verbunden. Dieser ist als Gründer der *Gesamtschule am Rosenweg* nicht nur pädagogisch, sondern als Mitglied der *E-Partei* auch politisch sein wichtigster Bezugspunkt. Den an Bedeutung verlierenden christlichen (Jugend-)Gruppen legt Herr *Keupert* die Worte „ja wir werden ja immer weniger“ in den Mund. Junge Muslim\*innen beneidet er um die zukunfts-gewandte Aufbruchsstimmung, die er

mit dem Satz „ja hey wir kommen“ (ebd., Zeilen 1082–1083) beschreibt (s. auch 5.4.4).

Dem resignativen steht ein aktionsorientierter Typus gegenüber, der zwar auf Unterscheidungen entlang von Nation, Ethnie und Kultur zurückgreift, diese aber nicht mit der Utopie einer Homogenität versieht. So entwirft Herr *Fischer* den Stadtteil zwar ebenso wie Herr *Alhues* mit Rückgriff auf die Vergangenheit. Er tut dies aber nicht im Stil der Mythologisierung einer ehemaligen homogenen deutschen Gemeinschaft, sondern im Mythos einer gemeinsam geteilten Eigenschaft aller Bewohner\*innen, ob alteingesessen oder zugezogen. In seinen Augen vereine eine angenommene gemeinsame dörfliche Herkunft alle Menschen *Neuntals* (ebd., Zeilen 206–221). Jede\*r, der/die dort wohne, komme laut seiner Auffassung ursprünglich vom Dorf, egal wann jemand zugewandert sei. Diese Konstruktion bietet ihm Anlass für eine durchweg positive Bezugnahme auf den Stadtteil (s. auch 5.3.2). So konstruiert er einen identitätsstiftenden Gründungsmythos. Diese Geschichte von der dörflichen Herkunft wirkt gemeinschaftsstiftend und sichert den sozialen Zusammenhalt. Ähnlich religiöser Verhaltensanweisungen gilt es hier, diese Gemeinschaft zu pflegen und das gemeinsame Dörfliche immer wieder zu feiern. So wird folgerichtig ein auf diese dörfliche Herkunft zugeschnittenes Kulturprogramm entwickelt, welches weniger durch Hochkultur gekennzeichnet sei, dafür aber durchweg positiv ausfiele, da es sich auf den Stadtteil bezieht.

Die *Neuntaler Straße* wird so zum Begegnungsort mit „Ambiente“ für ein Kunstprojekt, welches Kommunikation und Kontakt im Stadtteil ermöglicht (N°4, *Fischer*, Zeile 201), und der Mädchenclub ein „Ort des Lernens“ (ebd., Zeile 642), der Lebensbewältigung und der Teilhabe für muslimische Mädchen. Insgesamt zeichnet er ein Gesamtbild des Stadtteils, dessen Qualität gerade in seiner Vielfalt und Dynamik besteht. Fastenbrechen und andere Feste dienen auch bei ihm als Konstruktionsanlässe für positive, auf Gemeinschaft bezogene Stadtteilentwürfe. Vor allem diese Veranstaltungen entfalten bei ihm einen positiven Gegenhorizont, da sie die Gelegenheit bieten, ein gemeinsames Stadtteil-, ‚Wir‘ zu entwickeln und zu feiern. Die Gemeinschaft zwischen ‚Wir‘ und

den ‚anderen‘ wird bei ihm gewendet und als Stadtteilmerkmal als „nich ganz so gewöhnliche[r] Ort“ (ebd., Zeile 638) positiv markiert. Die dazu gehörigen Orte sind bei ihm immer „Orte des Lernens“ (ebd., Zeilen 636-638) und werden so explizit als Bildungsräume repräsentiert.

Auch die Leiterin des Mädchenclubs, Frau *Graber*, ist diesem aktionsorientierten Typus zuzuordnen. Allerdings ist ihre Toleranz für das ‚Andere‘ geringer. Sie bewertet bspw. eine starke Orientierung am Islam als negativ. So wird denn auch im Vergleich zwischen einer fiktiven ‚frommen‘ Schwester – „es gibt Familien wo die eine Schwester hochreligiös ist und bedeckt geht“ – und ihrem freiheitsliebenden Pendant – „und die andere ja zieht sich ziemlich sexy an und fährt Auto und macht ihr Ding“ (N°7, *Graber*, Zeilen 198–200) – ein breiter Horizont zwischen der negativ konstruierten Verankerung in Religion und Tradition (die ‚Anderen‘) und der positiv konstruierten Orientierung an Freiheit und Säkularisierung (‚Wir‘) aufgezeigt. Dieser Gegenhorizont wirkt besonders stark, wenn er Geschlechterstereotype und Sexualität einbezieht. Die religiöse Schwester geht „bedeckt“ und die andere Schwester „zieht sich ziemlich sexy an“. Diese Beschreibungen haben in ihrer Gegensatzkonstruktion auch eine spezifisch räumliche Dimension. Die ‚fromme‘ Schwester ist dabei die nach innen ausgerichtete, passiv agierende (Mädchen „werden“ verheiratet, ebd., Zeilen 142–143), die ihren Körper nicht zeigt und sich an der Religiosität innerhalb ihrer Familientradition orientiert und dabei letztlich auch dem Stadtteil verbunden bleibt. Sie wird immer hier sein. Die andere Schwester richtet sich nach außen aus, agiert aktiv in der Selbstverwirklichung. Sie zeigt nicht nur ihren Körper, sondern sie tut das in einer erotisierenden Art und Weise. Zudem fährt sie Auto und ist somit mobil, um „ihr Ding“ zu machen. Sie orientiert sich am Außen und sucht den Weg aus dem Stadtteil hinaus.

Ihr Orientierungsrahmen spannt sich also zwischen dem positiven Gegenhorizont der Emanzipation, der Selbstverwirklichung, der Unabhängigkeit und des Aufstiegs und dem negativen Gegenhorizont der Abhängigkeit, der Familienorientierung und des Verbleibs im Milieu als ein Orientierungsgehalt auf. Die Art und Weise, in der das stadtteilbezogene,

ortsgebundene Leben als negativer Gegenhorizont gegenüber einem positiv entworfenen, entfernten Sehnsuchtsraum im weltoffenen, mobilen Kosmopolitismus konstruiert wird, lässt Bezüge zum von Siebel (2012, S. 202) dargestellten „Idealtypus“ der „europäischen Stadt“ zu. Als „Ort, an dem die moderne Gesellschaft entstanden ist“ (ebd.), soll der Wegzug aus dem unterentwickelten Stadtteil *Neuntal* in eine große Stadt auch hier der Modernisierung der Mädchen dienen. Der Traum von „Emanzipation, Demokratie, Selbstbestimmung und Hoffnung auf besseres Leben“, den Lanz mit Bezug auf Siebel (Lanz 2015, S. 76) im eurozentristischen Stadtdiskurs feststellt, deckt sich mit den Lebensentwürfen, die die Leiterin des Mädchenclubs für ihre Klientel verwirklicht sehen möchte.

Es wäre aber falsch, anzunehmen, dass positive Gegenhorizonte bei ihr nur in Sehnsuchtsorten jenseits des Stadtteils oder in einer vergangenen, vermeintlich besseren Zeit aufgespannt würden. Vielmehr gibt es Anlässe, die sich für eine positive Bezugnahme auf die Stadtteilentwicklung eignen. Als besonderer Repräsentationsraum für den aktionsorientierten Typus dient häufig die *Neuntaler Straße*. Frau *Obernberg* verbleibt zwar in den bereits beschriebenen essentialisierenden Mustern, kann der Straße aber einiges aufgrund ihrer internationalen Gastronomie abgewinnen. Frau *Graber* nimmt in der Beschreibung des religiös konnotierten Fastenbrechens auf der *Neuntaler Straße* transkulturelle Perspektiven ein. Obwohl sich dieses Fest aufgrund seiner Verortung im ‚migrantisch‘-muslimischen Milieu bestens zur Konstruktion ‚Anderer‘ eignen würde, nutzt Frau *Graber* die vergemeinschaftende Formulierung „man“ um ein gemeinsames ‚Wir‘ zu beschreiben. Beim Fastenbrechen wartet „man“ auf einen Platz im Restaurant, egal, ob muslimisch oder nicht. „Man“, also alle Akteur\*innen des Stadtteils, egal welcher Religion oder Nationalität, trifft sich. Diese Art Vergemeinschaftung bewertet sie mit dem für sie charakteristischen Lieblingswort „super“ (N°7, *Graber*, Zeilen 638-639) als positives Element des Stadtteillebens.

Um zu erklären, weshalb die Akteur\*innen des rückwärtsgewandten Typus keinen vollständig positiven Bezug zur aktuellen Stadtteilentwicklung herstellen

können, sind die Begriffe Essentialisierung und Othering von hohem Nutzen. Zwar hat Othering nicht immer eine verletzende oder abwertende Intention. Es geschieht aber stets als gewaltvoller kommunikativer Akt, wie Terkessidis in seiner Auseinandersetzung mit „Urszenen‘ rassistischer Ausgrenzung“ feststellt (Terkessidis 2004, Kap. 3.2). Auf den Stadtteil bezogen bedeutet dies, dass die in den Interviews getätigte Konstruktion von ‚Anderen‘ als kommunikative Ausgrenzung wirkt und somit den Weg für soziale, materielle und räumliche Ausgrenzungen ebnet. Die Unmöglichkeit, ein gemeinsames ‚Wir‘ jenseits deutscher Homogenität zu denken, erklärt, weshalb die Akteur\*innen dieses Typus in der Resignation verhaftet bleiben, denn:

*„Diese Konstruktion ist nur auf der Basis einer essentialistischen Vorstellung von Kulturen als ethno-national homogene ‚Kulturkreise‘ möglich, die den Repräsentationscharakter und die grundsätzlich ungeschlossenen Austauschprozesse kultureller Praktiken übersieht“ (Lanz 2015, S. 76).*

Die Darstellung einer heterogenen Stadtteilgemeinschaft verharrt bei Akteur\*innen des resignativen Typus stark innerhalb stereotypisierender und essentialisierender Grenzen. So bezieht sich Frau *Obernberg* zwar hin und wieder positiv auf Formen ‚migrantischer‘ Kultur. Diese sind aber mit stereotypen, essentialisierenden Mustern wie traditionelle Folklore, regionale Gastronomie oder architektonische Ästhetik (z. B. beim Moscheebau) verbunden und folgen einem romantisierenden Schema, in dem ‚Migrant\*innen‘ Verbindlichkeit, Familiensinn und Tradition als positiven Gegenhorizont verkörpern. Diese Romantisierung und Folkloristik dienen aber zugleich einer Abwertung und Verniedlichung von ‚Migrant\*innen‘. Die Essentialisierung ermöglicht der Akteurin schließlich auch ihr Selbstbild als tolerante, humanistisch gebildete und weltoffene Frau. Transkulturelle Kontakte würden diese auf Ethnisierung ausgerichtete Orientierung zu stark gefährden. Früh im Interview prognostiziert sie zwar als eine Art Manifest: „wir werden irgendwann ein gemischtes Volk sein“ (N°3, *Obernberg*, Zeile 255). Irritierend an dieser vermeintlich toleranzorientierten Selbstoffenbarung sind aber zwei Aspekte. Zum einen findet sich hier eine interessante zeitliche Positionierung.

Die ‚Mischung‘ verlagert Frau *Obernberg* nämlich in die Zukunft und negiert damit sämtliche Kontexte, die bereits transkulturell sind oder waren. Mit der zeitlichen Dimensionierung des „irgendwann“ verweist sie Transkulturalität in ferne Zeiten und damit aus ihrem Zuständigkeitsbereich heraus. Die Verwendung des Begriffs „Volk“, der auch noch besonders betont wird, bestätigt die Verhaftung ihres Orientierungsrahmens innerhalb von Grenzen, die insbesondere durch Nationalität, aber auch durch Ethnisierung, Rassifizierung und religiöser Zuweisung gezogen werden.

Die nationalisierende, ethnisierende und rassifizierende Klientelkonstruktion geht in den bildungsbezogenen Perspektiven auf Stadtteilentwicklung zudem mit einer religiösen Zuweisung einher. Dabei werden Gegenhorizonte entweder zwischen dem Christentum und dem Islam oder auch zwischen der Säkularisierung und dem Islam entworfen. Dies lässt Bezüge an die Feststellung von Stephan Lanz zu, der einen Städtediskurs kritisiert, in dem „das Westliche als städtisch, modern, zivilisiert und säkularisiert“, der „Rest“ hingegen als unterentwickelt, traditionell und religiös“ gedeutet wird (Lanz 2015, S. 76). Bis auf Herrn *Keupert*, der etwas neidisch auf das religiöse Selbstbewusstsein junger Muslim\*innen schaut, verfolgen die Akteur\*innen die Hinwendung zum Islam mit großer Skepsis. Diese entlädt sich vor allem an einem Ort, nämlich in der Auseinandersetzung mit dem Bildungsraum im Mädchenclub Schatzkiste.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und den ‚anderen‘, also die Vornahme „nation-ethno-kultureller“ Unterscheidungen, eine sehr wirkmächtige im Entwurf des Stadtteil *Neuntals* als Bildungsraum ist. Dabei wird eine deutsch-akademisch-christliche Mittelschicht mit hohem Einkommen einer nichtdeutschen, formal geringer gebildeten muslimischen Bevölkerung mit geringem Einkommen gegenübergestellt. Je stärker sich die Akteur\*innen an formalen Bildungsabschlüssen orientieren, desto stärker orientiert sich ihr Stadtteilentwurf durch Orte formaler Bildung (wie Schulen). Je geringer sich die Akteur\*innen an diesen Abschlüssen festhalten, desto offener wird ihr Blick zu Orten informeller Bildung. Der Reichtum an „Orten der Bildung“ stellt die Grundlage für den Entwurf eines Raums, der eine Fülle an



Möglichkeiten für die Zukunft bietet. Der Mangel an Räumen für eine akademische Mittelschicht bietet anderen die Grundlage für einen resignativen Raumentwurf. In ihren Visionen einer erstrebenswerten Gesellschaft orientieren sich die Akteur\*innen an zeitlichen und räumlichen Achsen. Für manche wie Herrn *Alhues* liegt diese in einer positiv konstruierten Vergangenheit des Stadtteils. Für andere wie Frau *Graber* liegt diese in der Zukunft und an anderen Orten außerhalb des Stadtteils. Wann und wo die Akteur\*innen räumlich und zeitlich diese erstrebenswerte Gesellschaft verorten, ob innerhalb oder außerhalb des Stadtteils, ob damals, heute oder in der Zukunft, bestimmt, ob sie eine positive oder negative Perspektive für diesen Bildungsraum einnehmen, und rahmt ihre Denk- und Handlungsmöglichkeit in Bezug auf ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in diesem Quartier.

Mit Blick auf die erforschten Akteur\*innen lassen sich drei verschiedene Spannungsfelder aufzeigen, innerhalb derer sich die Akteur\*innen bewegen. Zum einen orientieren sie sich mit Blick auf stadtteilverändernde Impulse entweder nach innen oder nach außen. Der intern orientierte Typ sieht im Stadtteil und seinen Bewohner\*innen selbst das Potential für positive Veränderungen. Dies gilt etwa in der Bezugnahme auf die *Neuntaler Straße*, wenn das Zusammentreffen der Bevölkerung an diesem Ort in positiver Art und Weise beschrieben wird, wie es z. B. die Leiterin des Mädchenclubs tut. Auch Herr *Fischer* lobt die Feiern, Feste und durch die Bewohner\*innen selbst initiierten Kunstprojekte. Auch die Annahme neuer religiöser Rituale wie etwa des Fastenbrechens in den Veranstaltungskalender des Quartiers, wie ihn Herr *Fischer* oder Herr *Keupert* beschreiben, zählt hierzu. Den deutlichsten Blick auf das Potential der Quartiersbewohner\*innen selbst haben die beiden Sozialarbeiterinnen Frau *Jung* und Frau *Imholz*. Der intern orientierte Typ hat also einen starken Bezug zu Selbstreparaturmaßnahmen und Self Empowerment im Quartier, wenn auch im Zusammenhang mit professioneller, infrastruktureller oder finanzieller Unterstützung durch lokale oder kommunale Institutionen.

Demgegenüber steht ein extern orientierter Typ. In dieser Lesart ist es ausgenommen, dass der untersuchte Raum selbst irgendein Potential für positive



Veränderungen habe. Der extern orientierte Typ hofft auf Impulse von außen. Entweder geschehen diese in Form großer politische Projekte wie sie sich Herr *Alhues* erhofft oder aber sie geschehen durch den Zuzug neuer Klientel in den Stadtteil. Dem Leitbild der sozialen Mischung folgend hoffen z.B. Frau *Obernberger* auf den Zuzug gut verdienender Akademiker\*innen in das neue Wohngebiet an dem *Oberwehrer Seen* oder Herr *Alhues* auf den Zuzug und die stärkere Repräsentation von Studierenden als ‚akademische Avantgarde‘. Ebenfalls extern orientiert sind Perspektiven auf individuelle Bewohner\*innen, die diesen zum Wegzug aus dem Viertel raten. So ist die Leiterin des Mädchenclubs bei einigen der von ihr betreuten Mädchen davon überzeugt, dass sie persönlich den ‚Absprung‘ aus dem Quartier und von ihrer Familie schaffen müssten, um dann z.B. Karriere in den USA zu machen.

Diese raumbezogene interne oder externe Orientierung macht zumindest deutlich, wie hilfreich die räumliche Triade Lefebvres in Bezug auf den Sozialraum ist. Zeigt sie doch, dass es mehr braucht als nur das Bauen neuer Plätze, mehr als nur das Ausrufen eines neuen Leitbildes. Der grundsätzliche Charakter eines Raums ändert sich nur dann, wenn sich sowohl die räumlich-materielle Ausstattung als auch das Reden über den Raum und schließlich auch die alltägliche räumliche Praxis der Menschen wirklich ändern. Alle drei Ebenen müssen einen Wandel erfahren, sonst bleibt vieles beim Alten.

An diesen Gedanken anknüpfend erscheint ein weiteres Spannungsfeld, dass zwischen einem kompensatorischen und einem transformatischen Typ. Vertreter\*innen des transformatischen Typs gehen davon aus, dass ein Stadtteil sich ganz grundlegend ändern kann bzw. muss. Dies geschieht in einer Zukunftsorientierung bei Frau *Obernberger*, die sich z.B. durch den Bau neuer Wohngebiete durch die Stärkung des Sports oder der Kooperation mit lokalen Unternehmen einen gänzlich anderen Stadtteil erhofft, der dann in letzter Konsequenz sozialstrukturell auch nicht mehr viel mit dem heutigen zu tun habe. Dies geschieht aber auch in einer Vergangenheitsorientierung, wie sie Herr *Alhues* entwirft, wenn er nostalgisch von der ‚guten alten Zeit‘ schwärmt, in der die Firma *Stein* die Geschicke des Stadtteils lenkte, in der man sich noch an der

christlichen Kirche orientierte und die Schule auf das Arbeitsleben in ebenjener Firma vorbereitete. Der transformatische Typ sieht also einen grundsätzlichen Wandel im Stadtteil.

Hingegen versucht der kompensatorische Typ eher behutsam auf den Raum und seine Bewohner\*innen zuzugehen. Ausgehend von dem was diese brauchen, gibt es z.B. Läden in denen günstig eingekauft werden kann, wie sie Herr *Fischer* beschreibt, gibt es Projekte von Jugendlichen, in denen sie ihren Stadtteil künstlerisch gestalten wie sie Frau *Imholz* oder Frau *Jung* anleiten, oder gibt es Unterstützung beim Familienleben wie sie im Mädchenclub geboten wird. Der kompensatorische Typ versucht also sehr wohl den Stadtteil zu verändern, möchte ihn aber in seiner grundlegenden räumlichen und sozialen Struktur erhalten und negative Effekte allenfalls abpuffern oder eben kompensieren. Dabei ist der kompensatorische Typ häufig mit einer internen Orientierung verknüpft, denn es gilt genau herauszufinden, was mit den jetzigen Mitteln unter den aktuellen räumlichen Bedingungen und den Ressourcen der aktuellen Bevölkerung zu erreichen ist.

Die untersuchten Akteur\*innen lassen sich selten sehr klar einem der jeweiligen Typen zuordnen. Zwar hofft z.B. Herr *Alhues* auf den ‚großen Wurf‘ durch massive Fördergelder oder mehr Einfluss durch Studierende. Dennoch gibt es hin und wieder Momente, in denen er doch ein wenig Potential im Stadtteil selbst sieht und auch gering ausgestatteten Initiativen eine Chance gibt. Zwar ist Herr *Fischer* sehr stark intern kompensatorisch orientiert und arbeitet sehr intensiv mit Initiativen aus dem Stadtteil für den Stadtteil. Aber auch bei ihm gibt es Momente, in denen er auf Impulse von außen hofft, die dem Stadtteil noch einmal einen grundlegend anderen Anstrich verleihen könnten. Am deutlichsten changiert hier Frau *Graber*. Je stärker sie ihre Rolle als Steuerungsakteurin im Stadtteil versteht, desto stärker orientiert sie sich ihrem Orientierungsschema entsprechend nach innen und kompensatorisch. Versteht sie sich jedoch als Beraterin eines einzelnen Mädchens und reflektiert kritisch ihren tatsächlichen Handlungsrahmen, orientiert sie sich stärker nach außen.

Am stärksten changieren die Akteur\*innen im Spannungsfeld zwischen einer relativierenden und einer kategorisierenden Orientierung. Deutlich kategorisierend agiert die Leiterin der Kindertagesstätte Frau *Weimar*. Ihr Interview strotzt nur so von rassistischen und klassisichten Deutungen über Familien. Als kategorisierend sind auch die Versuche von Herrn *Keupert* einzuordnen, die Bevölkerung mit türkischen Wurzeln in verschiedene angeblich klar voneinander zu unterscheidende ethnisch, religiös und politisch konstruierte „Splittergruppen“ einzuordnen. Auch die starken Unterscheidungen zwischen einem ‚deutschen-christlichen‘ damals und einem ‚muslimischen heute‘ wie sie sowohl von Herrn *Alhues*, als auch von Herrn *Keupert* oder Frau *Obernberg* getroffen werden, korrespondieren mit diesem Typ.

Interessant ist dabei, dass fast allen der genannten Akteur\*innen durchaus klar zu sein scheint, dass sie in dem Moment, in dem sie die Bevölkerung stark kategorisieren und teilweise sogar abwerten, aus ihrer professionellen Rolle und damit aus ihrem beruflichen Orientierungsschema heraustreten und den Rahmen dessen, was sie in dieser Rolle sagen dürfen, sprengen. Manchmal geschieht dies in einem Modus des Muts, wie etwa bei Frau *Obernberger* oder Frau *Weimar*, manchmal in einem Modus der Scham wie er in den langen Suchbewegungen von Herrn *Keupert* dokumentiert ist. Auch hier ist es wieder Frau *Graber*, die Leiterin des Mädchenclubs, die über ihr eigenes Schwanken selbst recht deutlich reflektiert, wenn sie z.B. anerkennt, dass sowohl eine Karriere im Ausland als auch eine Familiengründung im Stadtteil „gut“ seien.

Kategorisierungen erfolgen entweder nach einer langen Suchbewegung und steigern sich in ihrer Deutlichkeit oder aber sie erfolgen plötzlich und werden danach von einem langen Versuch der Relativierung des Gesagten wieder eingeholt. Der relativierende Typ expliziert seine Gedanken recht offen. So reflektiert Frau *Graber* über ihr eigenes Hadern mit den Zukunftsplänen, die die Mädchen ihr gegenüber entwerfen, und markiert die Grenzen ihres beruflichen Handelns. Auch der Versuch von Herrn *Fischer* durch eine Konstruktion einer vermeintlich gemeinsamen dörflichen Herkunft der heterogenen

Bewohner\*innenschaft Gemeinschaft herzustellen, kann dem relativierenden Typ zugeordnet werden, ist es doch ein Versuch, Unterschiede zumindest kleiner erscheinen zu lassen als sie in so mancher ethnisierenden Debatte vollzogen werden. Aber auch hier lassen sich die erforschten Akteur\*innen nicht immer eindeutig zuordnen. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, etwa bestimmt durch Alter, Berufsstand oder Verankerung im Stadtteil, den einen oder anderen Typ mehr zum Vorschein kommen lassen. Aber es gibt auch immer Brüche und Inkonsistenzen. Zudem sind es unterschiedliche Anlässe im walking interview, die wahlweise die Orientierung an dem einen oder dem anderen Typ erscheinen lassen. Hier zeigt sich schließlich der besondere Ertrag des offen gestalteten walking interviews, der darin besteht, die vielschichten Facetten einer Persönlichkeit zu Wort kommen zu lassen und es den Interviewten erlaubt, aus ihrer eingeübten Rolle ihrer Profession und damit ihres Orientierungsschemas herauszutreten, und eben nicht das zu sagen, was von ihnen erwartet wird, sondern das zu sagen, was sie wirklich denken.

So dokumentiert sich im Material generell ein Changieren zwischen dem, was den Akteur\*innen durch ihr kommunikatives Wissen in ihrer professionellen Rolle an Normen vorgegeben ist, und dem, was die offen angelegten walking interviews darüber hinaus in ihren Orientierungsrahmen freilegen. Das selbstbestimmte Aufsuchen von Orten, das Wandeln durch den Stadtteil als einem Ort, in dem die Akteur\*innen sowohl pädagogisch und politisch aber eben auch als Privatpersonen agieren, das Setting des gemeinsamen Spazierens oder Fahrens in einer annähernd alltäglichen Situation ermöglicht es, Erinnerungen wachzurufen und frei über die eigenen Erfahrungen und Gedanken in Bezug auf Bildung und Raum zu sprechen, imaginäre Orte wie die des Ortes ausführlich zu beschreiben, eigenen Spannungen im Nachdenken über eine heterogene Gesellschaft nachzugeben und sich schließlich nicht nur als Expert\*in, sondern als ganzer Mensch mit eigenen Erfahrungen in diesem Sozialraum zu verorten.

## 7 FAZIT

---

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, ausgehend von bestehenden Ungleichheiten in Bildung und Raum das bildungsbezogene Quartierswissen lokaler Akteur\*innen in einem segregierten Raum zu rekonstruieren. Basierend auf theoretischen Arbeiten in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims und der Raumtheorie Henri Lefebvres wurden GPS-basierte walking interviews als ertragreiche Erhebungsmethode zur Erforschung des Orientierungsrahmens von als Expert\*innen adressierten pädagogischen und politischen Steuerungsakteur\*innen entwickelt. Diese walking interviews dokumentieren nicht nur die narrative, also sprachliche, Repräsentation des untersuchten Raums, sondern erfassen zeitgleich deren räumliche Praxis durch die Aufzeichnung von GPS-Tracks als georeferenzierte, raumbezogene, Daten.

In der dokumentarischen Interpretation des Materials wird sichtbar, welche räumlichen Begegnungen auf dem Weg der walking interviews der Entfaltung bildungsbezogener Wissensbestände dienen. Es zeigen sich enge Verknüpfungen von räumlicher und Bildungsungleichheit sowie ein sehr erweiterter Bildungsbegriff. Rückbezüge auf den imaginären Raum des homogen und beständig gedachten Dorfes oder auf Natur dienen Akteur\*innen als positive Gegenhorizonte zur als unüberschaubar entworfenen Großstadt im Wandel. Formen „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen dienen als Fundament für einen Denk- und Handlungsrahmen, der positive Impulse aus dem Innen- oder Außenraum des Stadtteils erwartet, und der zwischen einem protektionistischen und einem transformatorischen Stadtteilverständnis changiert. Ständige Suchbewegungen zwischen relativierenden und kategorisierenden Herangehensweisen an die Stadtteilbevölkerung kennzeichnen zudem die alltägliche Arbeit, das ‚was man gemeinhin so sagt‘, wenn man als pädagogische\*r oder politische\*r Akteur\*in in der Öffentlichkeit steht, mit dem in Einklang zu bringen, ‚was man wirklich denkt‘, wenn man die vielen individuellen Erfahrungen im Stadtteil mit einbezieht. Somit stellt diese Arbeit auch einen Beitrag zur Untersuchung des Spannungsverhältnisses

zwischen dem im Orientierungsrahmen eingelagerten konjunktiven und dem im Orientierungsmuster eingelagerten kommunikativen Wissen dar. Damit öffnet sie eine Tür zu Überlegungen, wie mit diesen zutiefst menschlichen Spannungsverhältnissen in der pädagogischen und politischen Praxis offen und produktiv umgegangen werden kann.

In der zusätzlichen Erprobung der dokumentarischen Interpretation von GPS-Tracks zeigte sich zudem enormes Potential für die qualitative Praxisforschung. Aus diesem georeferenzierten Material lassen sich sowohl raumbezogenes Wissen als auch daraus hervorgehende räumliche Praxis ergänzend zum Interviewmaterial rekonstruieren. Die Abbildung von GPS-Tracks der während der walking interviews zurückgelegten Wege und besuchten Orte macht die Rahmenbedingungen räumlichen Wissens und räumlicher Praxis in besonderer Weise sichtbar. Nichtzuletzt zeigt diese Arbeit, dass raumbezogene und insbesondere Forschung mit georeferenziertem Datenmaterial auch anonymisiert geschehen kann. Damit bietet sie eine Grundlage für künftige qualitative Arbeiten, die mutig technische Möglichkeiten in der Sozialraumforschung nutzen und methodologisch und methodisch sauber interpretieren wollen.

Diese Arbeit verortet sich in der über soziale Ungleichheit (Kap. 2) informierten Bildungswissenschaft. Sie basiert auf einem breiten Fundament an Studien zur Entstehung von Bildungsungleichheit (Abschnitt 2.1). Die klassische Bildungsinstitution Schule und Leistungsvergleichsstudien sind hier ebenso relevant wie schulexterne Faktoren. Denn Bildungsungleichheit entsteht nicht nur in der Schule, sondern auch an ihren Rändern. Daher nutzt diese Arbeit einen erweiterten Bildungsbegriff, der z.B. auch räumliche Faktoren einbezieht. In der Wechselwirkung zwischen räumlicher Segregation und Bildungsungleichheit wirken Fahrstuhleffekte oder Effekte der selektiven Mobilität (Kap. 2.2). Politische Steuerung in segregierten Quartieren orientiert sich häufig an Leitbildern wie dem Ideal der ‚sozialen Mischung‘ oder dem häufig zitierten Schreckensbild einer ‚Parallelgesellschaft‘. Diese Arbeit stellte deutlich heraus, wie sich diese Leitbilder in den Orientierungen der lokalen

Steuerungsakteur\*innen niederschlagen und ihre alltägliche Stadtteilgestaltung beeinflussen. Dabei wurde klar: In der Reproduktion segregierter Quartiere wirken symbolische Ausgrenzung, Ausdünnung von Informationsnetzwerken sowie der Verlust an organisatorischen und repräsentativen Ressourcen, allen voran in Hinblick auf Bildungsmöglichkeiten.

Für den konkreten Zusammenhang von räumlicher Segregation und der Reproduktion von Bildungsungleichheit (Kap. 2.3) wurde das Konzept der ‚Bildungslandschaft‘ verwendet. Dieses umfasst formelle Bildungsorte ebenso wie informelle Lernorte in Form von Jugendclubs oder religiösen Gemeinschaften. An der Schnittstelle zwischen räumlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individuellen Handlungsmöglichkeiten stehen lokale Steuerungsakteur\*innen. Ausgehend von einem Mangel an Studien, die deren wissensbezogene Konstruktion segregierter Quartiere als Bildungsräume in den Blick nehmen und ihre Rolle in der Reproduktion von räumlicher und Bildungsungleichheit betrachten, entwickelte sich die zentrale Fragestellung nach dem handlungsleitenden Quartierswissen der Steuerungsakteur\*innen als Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Mit dem Konzept des Quartierswissens wurde ein Ansatz entwickelt, der diese Forschungslücke zu schließen vermag.

Um das Konzept des Quartierswissens zu entwickeln, wurden theoretische Ansätze aus Soziologie, Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft und Humangeografie rezipiert und diskutiert (Kapitel 3). Zunächst wurde auf einer Metaebene analysiert, welche Arten von Theorien bzw. Erklärungsansätzen für den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit existierten (Abschnitt 3.1). Hier war insbesondere das Schema von Solga et al. (2009) hilfreich, welches mit den vier zentralen Aspekten ‚Determinanten‘, ‚Dimensionen‘, ‚Ursachen‘ und ‚Auswirkungen‘ ein Modell bietet, Theorien sozialer Ungleichheit zu vergleichen und einzuordnen. Mit Hilfe dieses Schemas lässt sich die Vielschichtigkeit und Eingewobenheit von Bildungsungleichheit in allgemeine gesellschaftliche Ungleichheit verdeutlichen. Bildung wurde nicht nur als Determinante, sondern eben auch eine Dimension bzw. Auswirkung

sozialer Ungleichheit verstanden. Bildungs- und räumliche Ungleichheit als Motoren für die Persistenz von Ungleichheit werden in ihrer Reproduktion durch zentrale pädagogische und politische Steuerungsakteur\*innen im Feld des segregierten Quartiers nachgezeichnet.

Daran anknüpfend galt es zu prüfen, wie die ungleichheitsvermittelnde Rolle des Raumes in verschiedenen theoretischen Ansätzen angelegt ist (3.2). Argumentationslinien kritisch orientierter Raumtheoretiker\*innen wurden nachgezeichnet und zeigen, wie räumliche Segregation in die Logik kapitalistischer Gesellschaften eingeschrieben ist, so dass ein Denken außerhalb dieses Rahmens kaum möglich wird. Räumliche Entwicklungen wurden nicht als externes Schicksal, sondern als menschengemachte Prozesse aufgezeigt und verstehbar gemacht. Mit dem Konzept des Quartierswissens konnten aber auch Wege aufgezeigt werden, räumliche Gestaltungsprozesse zu nutzen, um Ungleichheitsstrukturen entgegenzuwirken. Der Fokus der empirischen Arbeit wurde daher sowohl in der Erhebungsmethode des GPS-basierten walking interviews als auch in der dokumentarischen Interpretation des Materials konsequent auf das ‚Menschengemachte‘ am Raum sowie auf seine stetige Narration und Rezeption durch lokale Steuerungsakteur\*innen gerichtet.

Menschliche Aktivitäten beschränken sich nicht auf administrative Raumgrenzen, wie sie ein territorialer Raumbegriff vorschreiben würde. Sozialraumforscher\*innen wiesen bereits auf die Notwendigkeit hin, tatsächliche Aktionsräume von Menschen und Nachbarschaften zu untersuchen (z.B. Kemper und Weishaupt 2015, S. 246). Für die Konzeption des Quartierswissens und den Zuschnitt der vorliegenden empirischen Studie war diese Forderung von besonderer Bedeutung. Die Erhebungsmethode GPS-basiertes walking interview war daher so angelegt, dass sowohl die Überschreitung administrativer Grenzen als auch die konkrete Raumpraxis innerhalb bestimmter Grenzen sichtbar und erforschbar wurden. Nicht zuletzt fasste sie real existierende und imaginäre andere Räume als wichtige Anker quartiersbezogenen Raumwissens. Tatsächlich ergab die vorliegende empirische Studie, dass die vorhandenen administrativen Grenzen einen



beträchtlichen Einfluss auf die Aktionsräume und Raumrepräsentationen der untersuchten Akteur\*innen und vieler Stadtteilbewohner\*innen haben und somit einen territorialen Raumbegriff reproduzieren. Dies zeigte sich besonders in der Analyse der GPS-Tracks, z.B. wenn mitten auf einer befahrenen Straße gewendet wurde, um nicht über die Stadtteilgrenze zu fahren. Zwar war auch hier die administrative Grenze ein Produkt menschlichen sozialen Handelns. Einmal gezogen, grenzte diese als materielle Rahmenbedingung jedoch den Rahmen bildungsbezogener Orientierungen und Handlungen der untersuchten Akteur\*innen deutlich ab.

Für die Entwicklung eines Raumbegriffs, der die genannten Bedingungen erfüllt, wurde die Raumtheorie Henri Lefebvres als wesentliche theoretische Grundlage genutzt (3.3). Die Konzeption des Quartierswissens schloss an das triadische Verständnis des Raums aus ‚räumlicher Praxis‘, ‚räumlicher Repräsentation‘ und ‚Repräsentationsräumen‘ an. Raum wurde als Repräsentationsraum mit darin eingeschriebenen gesellschaftlichen Verhältnissen und Bedeutungen betrachtet. Raum wurde aber auch als ein diskursives Produkt gefasst, der stets durch performative, visuelle und Sprachakte hervorgebracht wird (räumliche Repräsentation). Raum wurde schließlich als Dimension von Praxis betrachtet, als Summe alltäglicher physischer Handlungen, die Orte miteinander verbinden oder voneinander abtrennen (räumliche Praxis). Gerade die triangulativ erhobenen GPS-Tracks der walking interviews zeigten, welche Wege die untersuchten Akteur\*innen nahmen, wie sie diese beschritten oder befuhren und welche Orte sie in dieser Bewegung zum einem Sozial- und Bildungsraum *Neuntal* zusammenfügten. Die Kombination dieser drei Perspektiven machte es so möglich, den Stadtteil umfassend als sozialen, materiellen und diskursiven Raum zu erfassen, und damit schließlich Ausgangspunkte möglicher Transformationen zu identifizieren.

Zwar lagen in der räumlichen Triade Lefebvres bereits umfangreiche Ansatzpunkte darüber vor, wie menschliches Wissen mit dem materiellen Raum verbunden ist. Dennoch fehlte es für die Forschungsfrage an Impulsen, wie diese Wissensbestände methodologisch gefasst, methodisch offengelegt und für eine

Interpretation aufbereitet werden können. Entsprechend bildete neben dem raumtheoretischen ein wissenssoziologischer Ansatz den zweiten Anker der Konzeption. Die Arbeit folgte hier der Wissenssoziologie Karl Mannheims, auf deren Grundlage später mit der Dokumentarischen Methode auf ein elaboriertes Instrumentarium interpretativer Methoden zurückgegriffen werden konnte. Zentrale Argumente von Mannheims Wissenskonzeption wurden nachvollzogen (3.4), um diese für den Begriff des Quartierswissens fruchtbar zu machen. Zentral war v.a. die Unterscheidung zwischen ‚konjunktivem‘ und ‚kommunikativem Wissen‘, also zwischen in kollektiven Erfahrungen eingelagerten atheoretischen auf der einen sowie theoretisch und reflexiv verfügbaren Wissensbeständen auf der anderen Seite. In der Zusammenschau konnten für das Quartierswissen bedeutsame Spannungen zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungsmuster rekonstruiert werden.

Aus einer Zusammenführung der raumtheoretischen Ansätze Lefebvres und der wissenssoziologischen Impulse Mannheims konnte die Konzeption des Quartierswissens ausgearbeitet werden (3.5). Generalisierte Wissensbestände der Akteur\*innen wirken in ihrer alltäglichen Raum-Repräsentation und -Praxis, reproduzieren Ungleichheiten und lagern sich im Repräsentationsraum materiell ab. In allen Dimensionen der räumlichen Triade ließen sich dabei sowohl Elemente des kommunikativen als auch des konjunktiven Wissens festhalten. In der alltäglichen räumlichen Praxis und Raumrepräsentation, welche die GPS-basierten walking interviews erfassten, bewegten sich die Akteur\*innen innerhalb des durch ihr konjunktives Wissen bestimmten Orientierungs- und räumlichen Handlungsrahmens. Dank des tiefer ausgearbeiteten wissenssoziologischen Zugangs konnte die Raumtheorie Lefebvres in einer solchen Art und Weise methodologisch erweitert werden, dass ein Weg für die konkrete methodische Arbeit geebnet werden konnte. Der mehrdimensionale Begriff des Quartierswissens wurde so zum analytischen Instrument, das der Komplexität der ungleichheitsreproduzierenden Zusammenhänge im Spannungsfeld von Bildung und Raum gerecht wurde.

Auf diesem methodologischen Entwurf des Quartierswissens auf der Basis von Raumtheorie und Wissenssoziologie ließ sich nun ein methodischer Ansatz zur Erhebung und Rekonstruktion entwickeln (Kap. 4), welcher notwendige Grundbedingungen im Forschungsdesign garantierte (Abschnitt 4.1). Die empirische Fallstudie erfasste die unterschiedlichen Daten (Interviewtranskripte, GPS-Tracks, Kartenmaterial) und führte diese triangulativ zusammen. Ausgehend vom leitfadengestützten Expert\*inneninterview (Abschnitt 4.2) wurden die untersuchten Akteur\*innen als Expert\*innen adressiert und mittels leitfadengestützter oder offener Expert\*inneninterviews in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt (4.2.1). Durch ihre besondere Deutungsmacht sowie ihre wirkmächtigen Handlungsoptionen dieser Akteur\*innen wurden sie als besondere Akteur\*innen im Stadtteil hervorgehoben. Die vorliegende Arbeit entwickelte das offene Expert\*inneninterview zum GPS-basiertes walking interview weiter (4.2.2). Zwar bestand das Sample aus Interviewpartner\*innen, die im Stadtteil als handlungsmächtige Akteur\*innen mit einem herausgehobenen Wissen herausgestellt wurden (4.2.3). Die Erhebungssituation selbst wurde durchgehend offen und narrativ angelegt. Die Reduktion auf einen einzigen Stimulus zu Beginn des Interviews regte eine Erzählung über den Stadtteil an und gab in seiner Offenheit den Interviewten alle denkbaren Freiheiten in der Gestaltung ihres Redeflusses und der Wahl der Orte, die sie aufsuchen wollten. Die konkrete Ausgestaltung des Interviews als walking interview holte die Steuerungsakteur\*innen heraus aus ihren Büros und Broschüren, hinein in das konkrete Setting im Stadtteil (4.2.4). Sie liefen oder fuhren auf selbstgewählten Wegen durch den Untersuchungsraum, zeigten und beschrieben diesen. Dabei wurden sowohl die Sprachakte (Interviews) als auch die Bewegungen der Akteur\*innen im Raum (GPS-Tracks) aufgezeichnet (4.2.5).

Aufgrund des starken Raumbezugs erforderte die Anonymisierung der Arbeit (4.3) sehr grundlegende Überlegungen zum Umgang mit Transkripten und GPS-Tracks, die sich bereits in den thematischen und räumlichen Verläufen der Interviews niederschlugen (4.3.1). Anonymisierte Volltranskripte stellten eine

zentrale empirische Basis der Arbeit dar (4.3.2). Die zweite Basis ergab sich aus den GPS-Tracks auf der Stadtteilkarte als Dokument der räumlichen Praxis der erforschten Akteur\*innen. Aufgrund des starken Raumbezugs waren die Interviewtexte voll mit der Benennung konkreter Straßen, Plätze, Bildungsorte. Der Erzählcharakter der Interviews rief zudem historische Bezüge in den Interviews hervor, die im anonymisierten Transkript unkenntlich gemacht, aber dennoch in ihrer Genese nachvollziehbar bleiben mussten (4.3.3). Um das fast vollständig auf die Beschreibung von oder die Bewegung in Räumen bezogene Datenmaterial zu anonymisieren, waren enorme Arbeitsleistungen notwendig. So wurde die Stadtteilkarte gespiegelt, in einem ungeraden Winkel gedreht, Straßenzüge wurden verändert. Am Ende entstand eine komplett neue Karte des untersuchten Quartiers, die den Lesenden einen umfassenden Einblick in das Quartiers ermöglicht, aber eben trotzdem den untersuchten Raum anonym hält. Um die historische Einbettung von Straßen- und anderen Ortsnamen in ihrem Charakter beizubehalten, wurden sämtliche aufgesuchten Plätze, Straßen, Einrichtungen sowie Bezeichnungen anderer Orte, auf die in den Interviews Bezug genommen wurde, pseudonymisiert. Abschließend wurden die GPS-Tracks in die vorliegende anonymisierte Karte des Stadtteils eingetragen. Diese Arbeit zeigt somit möglicherweise erstmals einen Weg auf, wie georeferenzierte Daten in der qualitativen Forschung in der Kombination mit Interviews erhoben, aber eben auch anonymisiert interpretiert können.

Die Datenauswertung dieses anonymisierten Materials erfolgte, der Wissenssoziologie Mannheims folgend, mit der dokumentarischen Methode (Kapitel 4.4). Diese dient der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens der Akteur\*innen, welcher als handlungsleitendes Wissen auf deren alltägliche Praxis im Untersuchungsraum wirkt. Ein wichtiges Merkmal der Praxis (4.4.1) der dokumentarischen Methode ist die komparative Analyse. Erst durch die vergleichende Interpretation mehrerer Interviews konnte deren Auswertung auch in dieser Arbeit an Wert gewinnen. So wurde sichergestellt, dass nicht nur die Sicht der Forschenden, sondern die Wissensbestände der unterschiedlichen untersuchten Akteur\*innen sich gegenseitig als Vergleichsfolie dienten. Die

Arbeit in Interpretationsgruppen steigerte diese Multiperspektivität und stellte die Qualität der Auswertung sicher. Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen der interviewten Akteur\*innen wurden dabei in einer sinngenetischen Typenbildung herausgearbeitet (4.4.2). Angeregt durch die dokumentarische Interpretation von Interviewtexten, Gruppendiskussionen und Videos, die fest im Methodenkoffer der qualitativen Sozialforschung integriert waren, warf die dokumentarische Interpretation georeferenzierter Daten, wie sie mit den GPS-Tracks vorlagen, Fragen auf (4.4.3). Ansätze aus Arbeiten in der Humangeografie gaben zwar bereits Hinweise darauf, wie auch raumbezogene Daten in einem iterativen Verfahren analysiert werden können. Die exemplarische dokumentarische Interpretation von GPS-Tracks bewies jedoch zusätzlich, dass auch in dieser Art von Material sozialer Sinn eingelagert ist, der durch das dokumentarische Verfahren der Interpretation rekonstruiert werden konnte. Die hier geleisteten Rekonstruktionen ergänzten nicht nur die dokumentarische Interpretation der Interviewtranskripte, sondern zeigten, dass die Interpretation solcher Daten definitiv ganz andere Qualitäten des erhobenen Materials rekonstruieren kann, die im Interviewtext nicht in dieser Deutlichkeit vorhanden waren (4.4.4). Die Rekonstruktionen von GPS-Tracks ohne Kenntnis der Interviewtexte lieferte dafür den letzten Beweis. Eine intensive kritische Betrachtung der konkreten Interpretationssituationen, die die vorliegenden Ergebnisse hervorgebracht haben, rundete den ersten rekonstruktiven Schritt ab (4.4.5). So eingeordnet, ermöglichte die triangulative Zusammenschau nicht nur eine Validierung vorheriger Analysen, sondern erschuf zugleich eine Multiperspektivität auf den untersuchten Raum, der den theoretisch herausgearbeiteten Dimensionen von Raum im Sinne Lefebvres gerecht wurde (4.5).

Ausgehend vom Forschungsstand zum Zusammenhang von räumlicher und Bildungssegregation, basierend auf den theoretischen Annahmen von Lefebvre und Mannheim und ausgestattet mit dem methodischen Instrumentarium der walking interviews als Erhebungs- und der dokumentarischen Interpretation als Auswertungsmethode erfolgte die Datenerhebung im Sinne der

Sozialraumforschung in einem Untersuchungsstadtteil, hier *Neuntal* (Kapitel 5). Dieser liegt in der Stadt *Zweistadt* in der *Schnell-Region* und wird als „auch gespalten [] nicht so vermischt“ dargestellt (5.1). Er war zum Untersuchungszeitpunkt mit ungefähr 21.000 Einwohner\*innen einer der bevölkerungsreichsten Stadtteile der Stadt. Mit seinen sozialräumlichen Charakteristika, seinen grundlegenden demografischen Faktoren, den Möglichkeiten von Mobilität nach innen und außen (5.2.1), der Infrastruktur für Bildung, Soziales und Kultur (5.2.2), der politischen Situation im Viertel (5.2.3), seiner Einwohner\*innenschaft (5.2.4) und seiner Verortung in der Gesamtstadt (5.2.5) stand und steht er stellvertretend für viele segregierte Quartiere in der Bundesrepublik Deutschland. Denn in allen Städten, ob groß oder klein, ja sogar in ländlichen Regionen, gibt es marginalisierte Orte, die sich durch eine schlechte infrastrukturelle Anbindung auszeichnen, erster Ankommensort für Migrant\*innen sind und in denen ökonomisch schwächer gestellte Menschen segregiert werden.

Das für die vorliegende Arbeit grundlegende Material wurde vollständig in der Interaktion mit lokalen Akteur\*innen als Stadtteilexpert\*innen erhoben (5.3), dem Leiter des *Generationentreffs* Herrn *Alhues* (Am) (5.3.1), dem (Öffentlichkeit-)Arbeiter beim *Aufwind*, einer Agentur für Arbeitsmarktqualifikation, und Mitglied der I-Partei Herrn *Fischer* (Fm) (5.3.2), der Leiterin des Mädchenclubs *Schatzkiste* Frau *Graber* (Gw) (5.3.3), den Sozialarbeiterinnen Frau *Imholz* (Iw) und Frau *Jung* (Jw) (5.3.4), dem Lernförderer und gleichzeitig Mitglied der *E-Partei* Herrn *Keupert* (Km) (5.3.5), der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin und Mitglied der B-Partei Frau *Obernberg* (Ow) (5.3.6), der Leiterin einer Kita Frau *Weimar* (Ww) (5.3.7) sowie der Mitarbeiterin einer Fachgruppe für Integration Frau *Aarnheim* (Aw) (5.3.8). 13 weitere Personen kamen in den Interviews als ‚Zaungäste‘ vor. Zwischen den interviewten Personen gab es teilweise Querverbindungen, u.a. wenn sie sich als Interviewpartner\*innen empfahlen. Einige Akteur\*innen wurden mehrfach interviewt. Die Interviews selbst wurden entweder von der Interviewerin Yw oder Zw durchgeführt. In einer ersten Analyse zeigen sich bereits bestimmte

Charakteristika, die den Orientierungs- und Handlungsrahmen der Akteur\*innen kennzeichnen (5.3.9). Es konnte herausgearbeitet werden, wie die Akteur\*innen sich zwischen resignierender Nostalgie, Beteiligungs- und Kunstorientierung, Toleranz und Parteilichkeit, Vernetzung, Relativierung und (ethnisierender oder klassistischer) Kategorisierung, Naturverbundenheit, Bürger\*innentum, rechtlicher Veriertheit und Wertschätzung von Diversität orientieren.

Die für diese Arbeit erforschten politischen und pädagogischen Akteur\*innen engagierten sich zum Zeitpunkt der Untersuchung teilweise seit Jahrzehnten in diesen Stadtteilen. Sozialstrukturell gab es jedoch selten Verbindungen zu den Einwohner\*innen des Quartiers. So zeigten sich bereits vor der Erhebung Spannungen zwischen einem auf dem kommunikativen Wissen basierenden Orientierungsschema, in dem der Stadtteil als attraktiver Ort mit Potential markiert wurde, und einem auf dem konjunktiven Erfahrungswissen basierenden Orientierungsrahmen, der die Widrigkeiten und Hindernisse des Lebens in diesem Ort aufzeigte. Die interviewten Akteur\*innen waren häufig Angehörige der deutschen Mittelschicht. Die von ihnen im Laufe der GPS-basierten walking interviews aufgesuchten Orte fokussierten sie zwar in ihrer beruflichen oder politischen Rolle, meideten diese aber häufig im Privaten. Trotz einiger Versuche, den Stadtteil auch in das eigene Privatleben zu integrieren, wohnten sie selten in diesem Quartier, selten schickten sie ihre Kinder dort in die Schule oder verbrachten ihre Freizeit an diesen marginalisierten Orten. Sie versuchten zwar teilweise schon seit Jahren, das Stigma des Stadtteils abzumildern und Impulse für eine Veränderung hin zu einem positiveren Bild zu setzen, konnten diese positive Orientierung jedoch mit Bezug auf ihre eigene Biografie häufig nicht halten.

Aus den Tracks und den Narrationen der GPS-basierten walking interviews kristallisierten sich fünf Räume heraus, die eine besondere Verbindung zum bildungsbezogenen Quartierswissen der Akteur\*innen auszeichnete (5.4). Der erste Ort war die Gesamtschule (5.4.1). Diese spielte für die Orientierungen vieler Interviewpartner\*innen eine wichtige Rolle. Sie diente der Konstruktion positiver Gegenhorizonte, wenn es darum ging, ein Bild von Geschäftigkeit und



Vielfalt zu entwerfen, wie etwa bei der stellvertretenden Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg*, die sich begeistert über die hohe Schüler\*innenanzahl äußerte, oder bei der Sozialarbeiterin Frau *Imholz*, die die Gesamtschule als Kooperationspartnerin und als Ort zahlreicher Initiativen schätzte. Beim Lernförderer Herrn *Keupert* war die Gesamtschule ebenfalls sehr positiv besetzt, da sie symbolisch für die erfolgreiche politische Familienbiografie seines Urgroßvaters bis zu ihm selbst stand. Lediglich der Unwille seiner Partnerin, die Kinder dorthin zu schicken, warf einen Schatten auf das ‚schöne Bild‘. Die Gesamtschule diente aber auch der Konstruktion negativer Gegenhorizonte, entweder als ungenutzte Fläche, Ort ungenutzter pädagogischer Möglichkeiten oder als Ausgangspunkt unkontrollierter krimineller Aktivitäten, wie sie der Leiter des *Generationentreffs* Herr *Alhues* schilderte.

Der zweite Ort mit einem wichtigen propositionalen Gehalt war die *Neuntaler Straße* (5.4.2). Diese zentrale Straße zieht sich in *Nord-Süd-Richtung* durch das gesamte Stadtviertel. Sie trennt diesen in zwei Teile, ermöglicht aber als zentrale Verkehrsader auch Mobilität. Entlang der *Neuntaler Straße* war in der Erhebung die vielfältige Zusammensetzung der *Neuntaler* Bevölkerung zu erkennen. Für die Leiterin des Mädchenclubs Frau *Graber* war diese Straße der Ort, an dem kulturelle Vielfalt blühte. Auch für den Mitarbeiter bei der Arbeitsmarktinitiative Herrn *Fischer* war sie ein Ort, an dem etwa los sei, z.B. in Form von Kunstprojekten. Auf dieser zentralen Straße trafen Menschen aufeinander. Herr *Alhues* und der Lernförderer Herr *Keupert* zeigten jedoch einen distanzierten Umgang mit der Vielfalt im Stadtteil. Ihnen verlangte der Aufenthalt auf der *Neuntaler Straße* viel Umgewöhnung und Toleranz ab. Insgesamt diente diese zentrale Straße der Repräsentation eines Bildungsraums, der vor allem über Segregation definiert wurde. Die Interpretation der räumlichen Repräsentation dieses Straßenraums ermöglichte so in besonderer Art und Weise Rückgriffe auf die Konstruktion von Migration, Segregation und Mobilität in Bezug auf Bildung.

Der Mädchenclub Schatzkiste (5.4.3) tauchte prominent im Gespräch mit Herrn *Fischer* auf. Dieser zeigte den Club als einen „Ort der Bildung“. Mit der Leiterin dieser pädagogischen Einrichtung gab es daraufhin ein weiteres Interview. Der



Mädchenclub diente zum einen als Repräsentationsort für den Wandel von Geschlechterrollen und der Bestätigung eines Selbstbildes, das auf Emanzipation und Gleichberechtigung der Geschlechter abzielt. Er war in hohem Maße auf den Stadtteil ausgerichtet, wurde er doch hauptsächlich von Mädchen aus dem Stadtteil *Neuntal* aufgesucht. Da dies vor allem migrantisierte Mädchen waren, diente der Mädchenclub *Schatzkiste* in hohem Maße als Repräsentationsraum für die ethnische, kulturelle und religiöse Zusammensetzung der Stadtteilgesellschaft. Somit ließ er zahlreiche Rekonstruktionen in Bezug auf die Orientierungen der untersuchten Akteur\*innen hinsichtlich dieser Zusammensetzung der Einwohner\*innen zu.

Der Stadtteil *Neuntal* war zum Untersuchungszeitpunkt insgesamt reich an religiösen Orten (5.4.4) sowie an sozialen Projekten in kirchlicher Trägerschaft. Die Bedeutung, die diese religiösen Orte in Bezug auf Bildung im Stadtteil repräsentierten, war ambivalent. Gleich war der Bezug zu informeller Bildung jenseits formaler Unterrichtssettings, auch wenn Hausaufgabenhilfe hier und da eine wichtige Rolle spielte. Unterschiedlich war jedoch der zeitliche Horizont, der bei der Beschreibung der Einrichtungen eingenommen wurde. Bei den Moscheen war dies die Zukunft, bei den Kirchen die Vergangenheit des Stadtteils. Damit dienten religiöse Einrichtungen als Repräsentationsräume des Wandels im Stadtteil. Auf der einen Seite änderte sich die Bedeutung verschiedener Religionen, weg vom Christentum hin zum Islam. Dies zeigte sich in der verklärenden Rede von den damals gut gefüllten Kirchen als „Werksarbeiterkathedralen“ (Herr *Keupert*, Zeile 210), wenngleich die „alte Teestubenromantik“ der Gemeindeeinrichtungen als nicht mehr zeitgemäß markiert wurde (Herr *Alhues*, Zeile 145). Der Wandel islamischen Lebens wurde raumbezogen über die Entwicklung von der „kleine[n] Hinterhofmoschee“ (Herr *Fischer*, Zeile 500) hin zu einem Gebäude mit „eine[m] der größten Dächer einer Moschee Europas“ (Frau *Obernberg*, Zeilen 159–160) beschrieben. Der Modus, wie diese Beschreibungen vollzogen wurden, zeigte, ob die Akteur\*innen diesen innerreligiösen Wandel befürworteten oder ablehnten. Die Gegenhorizonte, die in Bezug auf Religion gezogen wurden,

standen dabei stellvertretend für grundsätzliche Orientierungen in Hinsicht auf den Stadtteil und seine Bevölkerung. Als Zukunftsentwürfe für die weitere demografische Entwicklung schrieben sie sich ein in das Quartierswissen der Akteur\*innen.

Demografische Entwicklungen im Quartier wurden schließlich in besonderer Weise an Wohnvierteln fokussiert (5.4.5). Hier bedienten sich die Interviewpartner\*innen vor allem Entwicklungen im größeren Maßstab, wie etwa der Quartiersentwicklung an den *Oberwehrer Seen*, an denen ein komplett neues Wohnviertel entstand. Dieses sollte Menschen mit höherem Einkommen nach *Neuntal* bringen. Auch wenn diese Baumaßnahme im engeren räumlichen Radius eindeutig der Gentrifizierung zuzuordnen waren, dienten sie bei Betrachtung des Gesamtstadtteils der Umsetzung einer wirkmächtigen wohnungspolitischen Leitidee in Form eines positiven Gegenhorizonts, der ‚sozialen Mischung‘. Dies exemplifizierte die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* denn auch in der Aussage, man brauche „den Hartz-IV-Empfänger und den Akademiker“. Für die Beschreibung beider Gruppen wurden bildungsbezogene Konstruktionen gewählt: Während der „Hartz-IV-Empfänger“ über seine schwache ökonomische Situation, den passiv konstruierten „Empfang“ von Leistungen sowie seinen Status als „Ausländer“ beschrieben wurde, wurde der „Akademiker“ über seinen formalen Bildungsabschluss dargestellt. Auch Herr *Alhues* orientierte sich an ‚Hochgebildeten‘, hoffte auf den Zuzug von Studierenden in den Stadtteil, die dessen Image ins Positive wenden könnten.

Das Leitbild der ‚sozialen Mischung‘ wurde – wie so oft – als unanfechtbares Ideal gesetzt und weder in seiner ideologischen Begründung noch in der Umsetzbarkeit näher reflektiert. Während der angenommene Beitrag zu einem guten Leben im Stadtviertel durch Personen mit hoher formaler Bildung näher beschrieben wurde, geschah dies bei der anderen Gruppe auffällig selten. Negativer Horizont bildete stets ein sozial zersplitterter Stadtteil: „Ghettoisierung“ wurde als „tödlich“ für diesen Raum benannt. Insgesamt zeigte sich im Material eine starke Orientierung an Kollektivität und Gemeinschaft mit

einer Schlagseite hin zu deutscher, ökonomisch starker und formal hoch gebildeter Klientel. Insgesamt zogen die Interviewpartner\*innen eher ernüchternde Bilanzen in Bezug auf die durch wohnungspolitische Maßnahmen induzierte demografische Entwicklung in *Neuntal*. Ob Feste und Nebeneinanderwohnen für ein soziales Miteinander ausreichten, wenn doch die ökonomische Schere so stark auseinandergehe, wurde z.B. von der Leiterin des Mädchenclubs explizit bezweifelt. Bis auf den Lernförderer Herrn *Keupert* blieben bei alle Akteur\*innen Zweifel, ob es sich im Stadtteil *Neuntal* um ein gemeinsames oder doch eher ein (im selben Milieu) einsames Leben handele. So wurde Gentrifizierung innerhalb des professionellen Orientierungsschemas zwar abgelehnt, im Orientierungsrahmen aber positiv konnotiert.

In der Zusammenschau der empirischen Ergebnisse zu Orten mit hohem propositionalem Gehalt zeigte sich, dass die bereits angedeuteten Orientierungen der Akteur\*innen zwischen ausgeprägter Resignation, starken Zweifeln und zaghafter Hoffnung changierten (5.5). Einer Erneuerung von innen mit Bezug auf die aktuellen Bewohner\*innen gaben sie wenig Chancen. Ihre positiven Erwartungen richteten sich mehr auf externe Impulse, wie den Zuzug von Studierenden. Ihrer Deutungshoheit als Expert\*innen bewusst, verfolgten sie eine mehr oder weniger deutlich hervortretende Agenda in ihrer Stadtteilrepräsentation. Alle Akteur\*innen hoben ‚ihren‘ Stadtteil als einen besonderen hervor und ordneten diesen in den allgemeinen Diskurs über Bildung und Raum ein. Orte wie die *Neuntaler Straße* oder der Mädchenclub *Schatzkiste* dienten als Motor für die Elaboration ihres bildungsbezogenen Orientierungsrahmens. Neben den rein stadtteilbezogenen Perspektiven boten sie einen Anlass für die Rekonstruktion tief wirksamer Deutungsmuster und handlungsleitender Grundüberzeugungen in Bezug auf bildungs- und sozialräumliche Segregation, die über den Stadtteil hinausweisen.

In der Rekonstruktion des Quartierwissens der Akteur\*innen (Kap. 6) zeigte sich: Verschiedene Orte innerhalb oder außerhalb des Stadtteils, real existierend oder imaginär dienten als Anlässe bildungsbezogener Rekonstruktionen (6.1). Der Bildungsraum *Neuntal* wurde als Repräsentationsraum für übergeordnete

Diskurse etwa zur Migration oder Gentrifizierung entwickelt. Die Interviewpartner\*innen folgten dabei in unterschiedlichem Maße einem erweiterten Bildungsverständnis. Ihre Positionierung im Spannungsfeld zwischen formalen und einem informellen Bildungsbegriff verriet bereits viel über ihre generellen Orientierungen in Bezug auf den Stadtteil. Insbesondere die eher resignierenden Akteur\*innen, wie der Leiter des *Generationentreffs* Herr *Alhues*, die stellvertretende Bezirksbürgermeisterin Frau *Obernberg* oder der Lernförderer Herr *Keupert* fokussierten sich auf einen formalen Bildungsbegriff und orientierten sich in ihrem Entwurf des Stadtteils als Bildungsraum vorrangig an Schulen und beruflicher Bildung. Die Akteur\*innen, die sich durch eine hoffnungsvollere Orientierung auszeichneten, wie etwa Herr *Fischer* oder die Sozialarbeiterin Frau *Imholz* nutzten einen stärker informellen, erweiterten Bildungsbegriff.

In vielen Interviews zeigten sich positive Orientierung an imaginären Orten. Ein Ort, der eine Utopie des Zusammenlebens widerspiegelte war dabei das Dorf (6.2). Das Bild der Großstadt als Schmelztiegel („melting pot“), welches im US-amerikanischen Kontext als identitätsstiftender Gründungsmythos dient, wurde im untersuchten Setting als angstausslösender negativer, das Dorf mit seiner Überschaubarkeit hingegen positiver Gegenhorizont konstruiert. Der Entwurf des Dorfes als Ursprungsort menschlicher Gesellschaft wurde interessanterweise in allen Interviews mit Bezug zur Vergangenheit entwickelt. Die Idee der ländlichen Idylle bot als Vision allen Akteur\*innen, die sich dieses Bildes bedienten, als Alternative zur unübersichtlich, segregiert und ‚unnatürlich‘ konstruierten Stadt.

In der Beschreibung von Problemen im Stadtteil verwendeten die Akteur\*innen in hohem Maße Formen natio-ethno-kultureller Unterscheidungen (6.3). Lokale Repräsentationsräume im Quartier riefen Konstruktionen zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursen über Segregation und Migration hervor. Dabei richtete sich Angst vor sozialem Abstieg häufig mit Bezug auf solche Zugezogene, die sozioökonomisch schlechter gestellt waren, insbesondere auf Migrant\*innen, darunter vor allem auf Geflüchtete. Menschen

mit besseren Ressourcen, wie etwa die Bewohner\*innen der *Oberwehrer Seen* oder auch Studierende, wurden demgegenüber als ‚Heilsbringer\*innen‘ hofiert. Hier zeigte sich bereits, wie deutlich rassistische Ausgrenzungsprozesse in die neoliberale Klassengesellschaft gerade in diesem Stadtteil eingeschrieben sind und wie sie im Traum von der Gentrifizierung, inklusive der Idealisierung der ‚kulturellen Avantgarde‘ einen legitimen Anstrich erhalten.

Sowohl beim vorsichtigen Sprachgebrauch als auch bei der undifferenzierten Verwendung von Stereotypen entlang „natio-ethno-kultureller“ Unterscheidungen bauten die Interviewten auf ihrem kommunikativen Wissen auf. In ihren Äußerungen wurde ihr spezifischer konjunktiver Erfahrungsraum sichtbar. Es wurde deutlich, wie sehr sich die Befragten teilweise dazu zwangen, Kommunikationsmodi zu befolgen, die sich aus ihrer professionellen Rolle und dem damit zusammenhängenden kommunikativen Wissen speisten. Die langen Suchbewegungen, die ihren diffamierenden Äußerungen vorangingen, zeigten, dass sie sich sehr wohl dessen bewusst waren, dass manches von ihnen Gesagte eben nicht diesen Orientierungsmustern entspricht. Dass es möglich war, die in ihrem konjunktiven Wissen eingelagerten Stereotype, Stigmata und Kategorisierungen zu rekonstruieren, zeigt wie ertragreich die offene Erhebungsmethode der walking interviews war. Sie waren sich jedoch auch in äußerten Momenten der Diffamierung dessen bewusst, dass sie nicht die Ersten ihrer Zunft waren, die sich diffamierend über bestimmte Gruppen äußerten. Es schien, als sei ihnen klar gewesen, dass sie sich trotz negativster Konstruktionen über die Bewohner\*innenschaft im Rahmen dessen bewegen, was schon einmal jemand vor ihnen gesagt habe. Über die stetige Wiederholung von Kategorisierungen entlang üblicher Ausgrenzungen sickerten Hierarchisierungen schließlich über Jahre in den konjunktiven Erfahrungsraum, der den Rahmen dessen, ‚was gesagt werden darf‘, um grundlegende Stigmatisierungen erweitert, gleich welche berufliche Biografie die Akteur\*innen mit dem Stadtteil verband.

Die spezifischen autobiografischen Positionierungen der untersuchten Akteur\*innen (6.4) zeigten: Viele Interviewte hatten eine eigene intensive Anbindung an den Stadtteil, die ihre Selbstpositionierung entscheidend prägte. Einige wenige, wie der Lernförderer Herr *Keupert*, waren dort aufgewachsen. Einige versuchten, auch im Privatleben eine Beziehung zum Stadtteil zu pflegen, andere suchten eine bewusste Distanz zum Arbeitsort. Das Ausbalancieren privater, beruflicher und politischer Ideale im Verhältnis zum Stadtteil war für alle Akteur\*innen eine bedeutende und herausfordernde Aufgabe. Es war erkennbar, wie schwer berufliche und politische Orientierungsmuster in Einklang mit grundlegenden Orientierungen zu bringen sind, sich letztlich aber immer wieder in gemeinsamen Grundannahmen in Bezug auf Bildung im Stadtteil trafen. Dabei waren private und familienbiografische Entscheidungen nicht losgelöst von beruflichen oder politischen Diskursen zu betrachten. Die eigene Erfahrung einer gescheiterten Integration in den Stadtteil nährten bei den Akteur\*innen schließlich Zweifel, ob diese Integration insgesamt gelingen könnte und bildeten ihren jeweiligen Orientierungsrahmen für die Gestaltung der weiteren Stadtteilentwicklung.

Die Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und den ‚anderen‘, also die Vornahme nation-ethno-kultureller Unterscheidungen wurde an vielen Stellen der walking interviews repräsentiert (6.5). Selbst häufig zugehörig zu einer deutsch-akademisch-christlichen Mittelschicht mit vergleichsweise gutem Einkommen fühlten sich die Akteur\*innen einer nichtdeutschen, formal geringer gebildeten muslimischen Bevölkerung mit geringem Einkommen gegenübergestellt. Zusammenfassend zeigte sich dies immer wieder Spannungen zwischen einer internen und externen Orientierung auf den Stadtteil, zwischen Kategorisierung und Relativierung sowie zwischen einer Orientierung auf Kompensation oder einer auf Transformation des untersuchten Sozialraums. Insgesamt zeigt das Material ein Changieren zwischen den Anforderungen, die das jeweilige pädagogisch oder politisch geformte Orientierungsschema den Akteur\*innen kommunikativ abverlangt, und dem, was ihr Denken und Handeln als ganze Person auch in ihrer privaten Rolle rahmt.

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie sehr es sich lohnt, den Zusammenhang von räumlicher und Bildungssegregation ernst zu nehmen und Bildungsräume real aufzusuchen und gemeinsam mit den Akteur\*innen zu erleben. Um die materiell-räumliche Komponente der Forschung zu manifestieren und für eine Interpretation bereitzustellen, ist es notwendig, raumbezogene Daten aufzuzeichnen und für die Interpretation methodisch und methodologisch verfügbar zu machen. Die technischen Entwicklungen der letzten Jahre versprechen hier viele Möglichkeiten von Fotos, Videos, Audios über GPS-Tracks, Mental Maps und vieles mehr. Die Grundlagen für die Interpretation solcher Daten sind im Bereich der Foto- und Videografie teilweise bereits gelegt. Insbesondere für georeferenzierte Daten wie GPS-Tracks sind jedoch die methodologischen und methodischen Fragen der Interpretation noch nicht hinreichend elaboriert und können weiter durchdacht und ausgebaut werden. Erste Schritte Pfade wurden durch diese Arbeit geebnet.

Qualitative Forschung mit georeferenzierten Daten kann insbesondere in der Sozialraumforschung einen großen Nutzen entfalten, indem andere Daten ergänzt werden oder aber georeferenziertes Material für sich selbst steht. Geodaten wie GPS-Tracks weisen einen hohen Sinngehalt auf. Sie zeigen auf, welche Orte in einem bestimmten Raum aufgesucht und – im Abgleich mit einer Karte – welche weggelassen werden. Sie ermöglichen Hinweis darauf, welche Orte von besonderer Bedeutung sind und so ein besonderes Potential zur Entfaltung von Sinngehalten in sich tragen. Der im Raum eingelagerte soziale Sinn kann durch georeferenzierte Datenerhebung erfasst, für die rekonstruktive Forschung in Zukunft fruchtbarer gemacht werden und der Erforschung von verschiedenen Ungleichheitsdimensionen im Zusammenhang mit Raum dienlich sein. Dafür liefert die vorliegende Arbeit einen umfassenden Beleg.

Sie zeigt auf, in welchen Spannungsfeldern pädagogische und politische Akteur\*innen lokal agieren. Sie beziehen sich auf der einen Seite auf das Potential des Stadtteils und seiner Bewohner\*innen, streben aber immer auch nach externen Impulsen oder, wenn auch imaginierten, Fluchtorten. Sie heben das Potential des Sozialraums und knüpfen an das an, was sie dort infrastrukturell

und sozial vorfinden, bleiben aber auch immer auf externe Impulse von außen angewiesen, weil sie in diesem kleinen Raum des Quartiers nicht abgeschottet von der Gesamtgesellschaft existieren und Problemlagen nur bedingt kompensieren können. Sie wenden sich in einer wohlwollenden Art und Weise den Bewohner\*innen mit ihren Lebensbedingungen und – vorstellungen zu, kommen dabei aber auch an ihre Grenzen, wenn es dabei geht, diese Lebenswelt mit der eigenen in eine Beziehung zu setzen. Diese Spannungen zu benennen, zu reflektieren und für die konkrete pädagogische oder politische Arbeit produktiv zu wenden, bleibt eine Aufgabe für die alltägliche Arbeit vor Ort. Die vorliegende Arbeit leistet hier einen bildungswissenschaftlichen Beitrag, der mit einem reflektierten raumsoziologischen Ansatz und einer innovativen methodischen und methodologischen Herangehensweise das besondere Verhältnis zwischen Mensch und Sozialraum erfasst, analysiert und die dahinterliegenden Orientierungsrahmen rekonstruiert. Dies weiter auszubauen, bleibt eine Aufgabe für die raumbezogene bildungswissenschaftliche Forschung.



## 8 LITERATURVERZEICHNIS

---

- Ackeren, Isabell van. 2008. „Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien“. In *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, herausgegeben von Wiebke Lohfeld, 47–58. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alba, Richard D., Johann Handl, und Walter Müller. 1994. „Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209–37.
- Alexander, Kira Marie, und Janes Ward Schofield. 2008. „Understanding and Mitigating Stereotype Threat's Negative Influence on Immigrant and Minority Students' Academic Performance“. In *Migration und Integration*. Bd. Sonderheft. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert, und Katharina Maag Merki, Hrsg. 2010. *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andersson, Roger, und Sako Musterd. 2005. „Housing Mix, Social Mix, and Social Opportunities“. *Urban Affairs Review*, 761-790, 6.
- Arndt, Susan, und Nadja Ofuatey-Alazard, Hrsg. 2011. *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. 1. Auflage. Münster: Unrast Verlag.
- Atkinson, Rowland. 2005. „Neighbourhoods and the Impacts of Social Mix: Crime, Tenure Diversification and Assisted Mobility“. *CNR Paper* 29.
- Auernheimer, Georg. 2007. „Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland“. In *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*, herausgegeben von Dietlind Fischer und Volker Elsenbast, 85–92. Münster: Waxmann.
- , Hrsg. 2009. *Schief lagen im Bildungssystem. Der Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Badura, Bernhard. 1980. „Gegenexpertise als wissenschaftssoziologisches und wissenschaftspolitisches Problem“. *Soziale Welt*, Nr. 4: 459–73.
- Barkhausen, Anita. 2001. „Theoretische Reflexionen zur Forschungssupervision von Nachwuchswissenschaftlerinnen“. In *Lost in Space: die eigene wissenschaftliche Verortung in und außerhalb von Institutionen. Dokumentation der siebten Wissenschaftlerinnenwerkstatt der Promovendinnen der Hans-Böckler-Stiftung vom 2. bis 5. November 2000*, herausgegeben von Dunja M. Mohr, 143–52. Edition der Hans-Böckler-Stiftung 51. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bauder, Harald, und Salvatore Engel-Di Mauro. 2008. *Critical geographies: a collection of readings*.
- Bauman, Zygmunt. 1998. „On Glocalization: Or Globalization for some, Localization for some others“ *Thesis Eleven* 54 (August): 37–49.
- . 2003. *Flüchtige Moderne*. Dt. Erstausg., 6. Aufl. Edition Suhrkamp 2447. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann,

- und Manfred Weiß, Hrsg. 2002. *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen, Wilfried Bos, und Rainer Lehmann, Hrsg. 2000. *TIMSS/II. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen, Claus Carstensen, und Thilo Siegle. 2005. „Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs“. In *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* 323–65. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen und Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2001. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen, Olaf Köller, und Kai Schnabel. 2000. „Schulformen als differenzierte Entwicklungsumgebung - eine ungehörige Fragestellung? Erwiderung auf die Expertise ‚Zur Messung sozialer Motivation in der BIJU-Studie‘ von Georg Lind“. In *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse*, herausgegeben von Bildungs- und Förderungswerk der GEW im DGB, 28–68. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Baumert, Jürgen, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein. 2009. „Editorial“. In *Bildungsentscheidungen*, herausgegeben von Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein, 7–10. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, Christine. 2013. *Schule, Stadtteil, Bildungschancen: wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- Baur, Christine, und Hartmut Häußermann. 2009. „Ethnische Segregation in deutschen Schulen“. *Leviathan* 37: 353–66.
- Beck, Ulrich. 1983. „Jenseits von Stand und Klasse?“ In *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 35–53. Göttingen: Schwartz.
- Becker, Michael, Petra Stanat, Jürgen Baumert, und Rainer Lehmann. 2008. „Lernen ohne Schule: Differentielle Entwicklung der Leseleistung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Sonderband 48: 252–76.
- Becker, Rolf. 2000. „Klassenlage und Bildungsentscheidungen“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (3): 450–74.
- Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach, Hrsg. 2008. *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beer, Ingeborg. 2013. „Quartiersentwicklung als Diversitäts- und Teilhabestrategie. Zwischen traditionellen Integrationsdiskursen und

- gelebten Migrationsrealitäten“. In *Migrationsort Quartier*, herausgegeben von Olaf Schnur, Philipp Zakrzewski, und Matthias Drilling, 41–53. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Belina, Bernd. 2008. „Die kapitalistische Produktion des Raums. Zwischen Mobilität und Fixierung“ In *Kritische Regionalwissenschaft. Gesellschaft, Politik, Raum. Theorien und Konzepte im Überblick*, herausgegeben von Wolfgang Krummbein, Hans-Dieter von Friehling, Uwe Kröcher, und Detlev Sträter, 70–86. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Belina, Bernd, und Boris Michel, Hrsg. 2011. *Raumproduktionen: Beiträge der Radical Geography; eine Zwischenbilanz*. Raumproduktionen: Theorie und gesellschaftliche Praxis 1. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Belina, Bernd, und Judith Miggelbrink, Hrsg. 2010. *Hier so, dort anders: raumbezogene Vergleiche in der Wissenschaft und anderswo*. Raumproduktionen, Bd. 6. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bellmann, Johannes. 2008. „Choice Policies—Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten“. *Begabtenförderung an Gymnasien: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, 249–70.
- Berger, Peter A., Carsten Keller, Andreas Klärner, und Rainer Neef, Hrsg. 2014. *Urbane Ungleichheiten: neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie*. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berse, Christoph. 2011. „Kommunale Bildungslandschaften - Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung?“ In *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*, herausgegeben von Petra Bollweg und Hans-Uwe Otto, 1. Aufl, 39–50. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertuzzo, Elisa T. 2009. *Fragmented Dhaka: analysing everyday life with Henri Lefebvre's Theory of production of space*. Sozialgeographische bibliothek, Bd. 10. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Best, Ulrich. 2009. „Critical Geography“ In *International encyclopedia of human geography*, herausgegeben von Rob Kitchin und N. J. Thrift, First edition, 345–57. Amsterdam: Elsevier.
- Bieling, Hans-Jürgen. 2007. „Die neue politische Ökonomie sozialer Ungleichheit“ In *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, herausgegeben von Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, und Birgit Sauer, 100–115. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Bleckmann, Peter, und Anja Durdel. 2009. „Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung“. In *Lokale Bildungslandschaften*, herausgegeben von Peter Bleckmann und Anja Durdel, 11–16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2005. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Boettner, Johannes. 2002. „Vom tapferen Schneiderlein und anderen Helden: Fallstricke des integrierten Handelns - Eine Evaluation“. In *Soziale Stadt -*

- Zwischenbilanzen*, herausgegeben von Uwe-Jens Walther, 101–16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander. 2007. „Was heißt ‚Politisierung von Expertise‘?“ *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 36 (3): 319–35.
- Bogner, Alexander, und Wolfgang Menz. 2001a. „‚Deutungswissen‘ und Interaktion. Zur Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Expertenwissens“. *Soziale Welt* 52 (4): 477–500.
- Böhme, Jeanette, Hrsg. 2009. *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf. 1989. *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich.
- . 1999. *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2001. „Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation“. In *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?*, herausgegeben von Theo Hug, 326–45. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- . 2005. „Standards nicht-standartisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (4): 63–81.
- . 2007. „Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse“. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 225–53. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2012. „Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus“. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*, herausgegeben von Karin Schittenhelm, 119–53. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- . 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, Hrsg. 2007. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2013. „Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis“. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 9–27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, Wilfried, Martin Bosen, Jürgen Baumert, Manfred Prenzel, Christoph Selter, und Gert Walther. 2008. *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bos, Wilfried, Martin Bensen, Nicole Kummer, Katrin Lintorf, und Kristina Frey, Hrsg. 2009. *TIMSS 2007: Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur „Trends in International Mathematics and Science Study“*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gert Walther. 2004. *IGLU. Einige Länder im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, Wolfgang und Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Hrsg. 2008. *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive: Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)*. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In *Soziale Ungleichheiten*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183–98. Göttingen: Schwartz.
- . 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 1991. „Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum“. In *Stadt-Räume*, herausgegeben von Martin Wentz, 26–34. Frankfurt am Main.
- . 1993a. „Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“. In *Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation*, herausgegeben von Eberhard Berg und Martin Fuchs, 365–74. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1051. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 1993b. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Jacques Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breuer, Franz. 2003. „Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen“. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4:2–03.
- Büchler, Theresa. 2016. „Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg“. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1): 53–87.
- Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete, und Anne McDaniel. 2008. „Gender Inequalities in Education“ *Annual Review of Sociology* 34: 319–37.
- Budde, Jürgen. 2012. „Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4): 522–40.
- Bukow, Wolf-Dietrich, Claudia Nikodem, Erika Schulze, und Erol Yildiz, Hrsg. 2007. *Was heisst hier Parallelgesellschaft? zum Umgang mit Differenzen. Interkulturelle Studien, Bd. 19*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Ceci, Stephen J, und Paul B Papierno. 2005. „The rhetoric and reality of gap closing: When the 'Have-Nots' gain but the 'Haves' gain even more“. *American Psychologist* 60 (2): 149–60.
- Clark, Andrew, und Nick Emmel. 2010. *Using walking interviews*. Morgan Centre, University of Manchester.
- Clarke, Paul. 2005. *Improving schools in difficulty*. Improving schools series. London; New York: Continuum.
- Clausen, Marten. 2006. „Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung der BEgründung der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs“. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1): 69–90.
- Cox, Oliver C. 1970. *Caste, Class, and Race: A Study in Social Dynamics*. Erstausgabe 1948. New York: Modern Reader Paperbacks.
- Crampton, Jeremy W. 2010. *Mapping: a critical introduction to cartography and GIS*. Critical introductions to geography. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr & Siebeck.
- . 1968. „Gibt es noch Klassen? Die Begriffe der ‚sozialen Schicht‘ und ‚sozialen Klasse‘ in der Sozialanalyse der Gegenwart“. In *Klassenbildung und Sozialschichtung*, herausgegeben von Bruno Seidel und Siegfried Jenkner, 279–96. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Davis, Kingsley, und Wilbert E. Moore. 1973. „Einige Prinzipien der sozialen Schichtung [orig. 1945]“. In *Moderne amerikanische Soziologie: neuere Beiträge zur soziologischen Theorie*, herausgegeben und übersetzt von Heinz Hartmann, 396–410. Stuttgart: Enke.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). 2015. „Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten - Verabschiedet durch den Senat der DFG am 30. September 2015“.
- Diefenbach, Heike. 2004. „Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem - eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand“. In *Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware. Jahrbuch der Arbeit, Bildung, Kultur*, herausgegeben von Partizipation Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, 225–55. Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (FIAB).
- Ditton, Hartmut. 1992. *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Materialien. Weinheim: Juventa Verlag.
- . 2004. „Schule und sozial-regionale Ungleichheit“. In *Handbuch der Schulforschung*, 605–24. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2007a. „Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit“. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, herausgegeben von Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 243–71. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2007b. „Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen“. In *Kontexte von Bildung: Erweiterte Perspektiven in der*

- Bildungsforschung*, herausgegeben von Oliver Böhm-Kasper, Claudia Schuchart, und Ursula Schulzeck, 21–38. Münster.
- . 2008. „Schule und sozial-regionale Ungleichheit“. In *Handbuch der Schulforschung*. herausgegeben von Werner Helsper und Jeanette Böhme, 631–49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2014. „Bildung und Region“. *NEPS Working Paper* 44.
- Dollase, Rainer, und Kai-Christian Koch. 2006. „Die Integration der Muslime“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 40–41 (Integration-Desintegration): 22–26.
- Döring, Jörg, und Tristan Thielmann, Hrsg. 2008. *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Dörner, Olaf. 2012. „Experteninterviews“. In *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, herausgegeben von Burkhard Schäffer und Olaf Dörner, 321–33. Opladen: Budrich.
- Dravenau, Daniel, und Olaf Groh-Samberg. 2008. „Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung“. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, herausgegeben von Peter A. Berger und Heike Kahlert, 103–29. Weinheim: Juventa Verlag.
- Dünne, Jörg. 2012. „Soziale Räume“. In *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, herausgegeben von Jörg Dünne und Stephan Günzel, 289–303. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Émile. 1899. „Morphologie Sociale“. *L'Année Sociologique*, Nr. 2: 242–76.
- Eisewicht, Paul, und Michaela Pfadenhauer. 2015. „Freizeitliche Gesellungsgebilde? – Subkulturen, Teilkulturen und Szenen“. In *Handbuch Freizeitsoziologie*, herausgegeben von Renate Freericks und Dieter Brinkmann, 489–512. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- El Masrar, Sineb. 2011. *Muslim Girls. Wer wir sind, wie wir leben*. Bd. 1187. Schriftenreihe. Bonn: Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.
- El-Mafaalani, Aladin. 2012. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, Marcus. 2010. „Regionalisierung und Schulentwicklung. Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor“. In *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 355–75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Endres, Florian. 2014. „Die Beratungsstelle ‚Radikalisierung‘ im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge“. *Journal EXIT-Deutschland. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur* 1.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration*. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Evans, James, und Phil Jones. 2011. „The Walking Interview: Methodology, Mobility and Place“ *Applied Geography* 31 (2): 849–58.
- Farwick, Andreas. 2001. *Segregierte Armut in der Stadt: Ursachen und soziale Folgen der räumlichen Konzentration von Sozialhilfeempfängern*. Opladen.

- . 2008. „Behindern ethnisch geprägte Wohnquartiere die Eingliederung von Migranten?“ In *Quartiersforschung*, 209–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2004. „Schule und Geschlecht“. In *Handbuch der Schulforschung*, 647–69. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fincke, Gunilla. 2008. „MigrantInnen der zweiten Generation in Europa: ‚Ausländerproblem‘, ‚Parallelgesellschaft‘ und sozioökonomischer ‚Niedergang‘? Eine empirische Analyse am Beispiel Deutschlands mit Hilfe des Mikrozensus 2005“. In *Migrations- und Integrationsprozesse in Europa: Vergemeinschaftung oder nationalstaatliche Lösungswege?* herausgegeben von Uwe Hunger, Can M. Aybek, Andreas Ette, und Ines Michalowski, 191–234. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fink, Florian, und Daniel Schneider. 2014. „Landlust: eine kurze Analyse der Erfolgsfaktoren einer der erfolgreichsten Lifestyle-Publikumszeitschriften im deutschsprachigen Raum“. *Milliway Publishing*, Februar.
- Flick, Uwe. 1990. „Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung“. In *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. [Symposium „Die Erforschung der Sicht des Subjekts“ auf dem von der DGVT veranstalteten Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1986 in Berlin]*, herausgegeben von Jarg B. Bergold, Uwe Flick, und Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 2. Aufl., 247–62. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 14. Tübingen: DGVT.
- Fölker, Laura, Thorsten Hertel, und Nicolle Pfaff, Hrsg. 2015. *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich.
- Fölker, Laura, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, und Johanna Wieneke. 2013. „‚Zahnlose Tiger‘ und ihr Kerngeschäft - Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage“, Nr. 1: 87–110.
- Foucault, Michel. 2005. „Von anderen Räumen [orig. Des espaces autres]“. In *Schriften: in vier Bänden = Dits et écrits. Band 4: 1980 - 1988*, herausgegeben von Daniel Defert, übersetzt von Michael Bischoff, 4: 931–42. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2010. *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frehse, Fraya. 2013. „Zeiten im Körper. Das Potenzial der Lefebvreschen Methode für die (lateinamerikanische) Stadtforschung“. In *Stadtforschung aus Lateinamerika: neue urbane Szenarien, Öffentlichkeit, Territorialität, Imaginarios*, herausgegeben von Anne Huffs Schmid und Kathrin Wildner, 145–70. Urban studies. Bielefeld: Transcript.
- Frey, Andreas, Päivi Taskinen, und Kerstin Schütte, Hrsg. 2009. *PISA-2006-Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, Barbara. 2010. „Interviewtechniken - ein Überblick“. In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*,



- herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 371–95. Weinheim: Juventa Verlag.
- Friedrichs, Jürgen. 1990. „Aktionsräume von Stadtbewohnern verschiedener Lebensphasen“. In *Lebenslauf und Raumerfahrung*, herausgegeben von Lothar Bertels und Ulfert Herlyn, 161–78. Opladen: Leske und Budrich.
- . 2014. „Forschungsethik“. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 81–91. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Friedrichs, Jürgen, und Jörg Blasius. 2000. *Leben in benachteiligten Wohngebieten*. Opladen. Leske und Budrich.
- Friedrichs, Jürgen, und Sascha Triemer. 2009. „Ethnische Segregation“. In *Gespaltene Städte?* 71–108. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabbert, Wolfgang. 2007. „Vom (internen) Kolonialismus zum Multikulturalismus - Kultur, Ethnizität und soziale Ungleichheit“. In *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, herausgegeben von Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, und Birgit Sauer, 116–30. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Ganzert, Daniel. 2020. *Communities of hustling: die Bewältigung urbaner Marginalisierung als Kunst, sich zu arrangieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GdW, Bundesverband deutscher Wohnungs- und Immobilienunternehmen, Hrsg. 1998. *Überforderte Nachbarschaften. Zwei sozialwissenschaftliche Studien über Wohnquartiere in den alten und den neuen Bundesländern*. GdW Schriften 48. Köln/Berlin.
- Geißler, Rainer. 2008. „Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen.“ In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, herausgegeben von Peter A. Berger und Heike Kahlert, 21–100. Weinheim: Juventa Verlag.
- Georgi, Fabian. 2016. „Widersprüche im langen Sommer der Migration“. *PROKLA* 183 (46): 183–203.
- Gerleigner, Susanne, und Juliane Aulinger. 2017. „„Gymnasium? Das ist nichts für uns.““ In *Bildungsgerechtigkeit*, herausgegeben von Thomas Eckert und Burkhard Gniewosz, 29–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gesemann, Frank. 2009. „Kommunale Bildungspolitik - Schlüssel zur Integration von Migranten?“ In *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft: Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen*, herausgegeben von Frank Gesemann und Roland Roth, 449–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gestring, Norbert. 2012. „Images von Migrantenquartieren: Ausgrenzung durch Stigmatisierung?“ In *Urbanisierung und internationale Migration: Migrantenökonomien und Migrationspolitik in Städten*, herausgegeben von Frauke Kraas und Tabea Bork, 95–111. Eine Welt, Band 25. Baden-Baden: Nomos.

- Giesinger, Johannes. 2011. „Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit“. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (3): 421–37.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glazer, Nathan, und Daniel P. Moynihan. 1970. *Beyond the Melting Pot*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gogolin, Ingrid. 1994. „Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: ‚common sense‘ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft?“ In *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, 59–80. Münster/New York.
- Goldthorpe, John H. 2003. „Globalisierung und soziale Klasse“. In *Mehr Risiken - mehr Ungleichheit? Abbau von Wohlfahrtsstaat, Flexibilisierung von Arbeit und die Folgen*, herausgegeben von Walter Müller und Stefanie Scherer, übersetzt von Martina Dieckhoff, 31–61. Frankfurt am Main: Campus.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2007. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- . 2009. „Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion“. In *Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität*, herausgegeben von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, 21–43. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, Philipp. 2000. „Bildungspolitik im Umbruch - Experteninterviews als Mittel der Generierung bildungspolitischen Wissens“. In *Qualitativ-empirische Forschung in der sozialen Arbeit: Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*, herausgegeben von Hans Günther Homfeldt, 205–27. Berichte und Studien aus der Pädagogischen Abteilung der Universität Trier 32. Trier: Weyand.
- Gordon, Milton M. 1978. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Gresch, Cornelia, Jürgen Baumert, und Kai Maaz. 2009. „Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit“. In *Bildungsentscheidungen*, herausgegeben von Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein, 230–56. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas, und Sandra Hupka-Brunner, Hrsg. 2013. *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.
- Harley, J. B., und Paul Laxton. 2002. *The New Nature of Maps: Essays in the History of Cartography*. Johns Hopkins Paperbacks. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Harris, Alma, Paul Clarke, Judith Gunraj, Belinda James, und Sue James, Hrsg. 2006. *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances Tales from the Frontline*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hartmut Ditton, Jan Krüsken. 2007. „Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (1): 23–38.

- Harvey, David. 1985. „The geopolitics of Capitalism“. In *Social Relations and Spatial Structure*, herausgegeben von Derek Gregory und John Urry, 128–63. London: Basingstoke.
- . 2007. *Räume der Neoliberalisierung. Zur Theorie der ungleichen Entwicklung*. Hamburg.
- Hauf, Thomas. 2007. „Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem“. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3): 299–313.
- Häußermann, Hartmut. 2003. „Armut in der Großstadt. Die Stadtstruktur verstärkt soziale Ungleichheit“, Nr. 3/4: 143–57.
- . 2008. *Stadtpolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Merle Hummrich, und Susanne Busse. 2009. *Jugend zwischen Familie und Schule: eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch, und Carolin Ziemis. 2009. „Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern“. In *Bildungsentscheidungen*, herausgegeben von Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein, 125–52. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hentges, Gudrun, Volker Hinnenkamp, und Almut Zwengel, Hrsg. 2008. *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herding, Maruta, Hrsg. 2013. *Radikaler Islam im Jugendalter: Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Hiebert, James und others. 2003. *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. DIANE Publishing.
- Hitzler, Ronald, Anne Honer, und Christoph Maeder. 1994. *Expertenwissen Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, Lina. 2015. *Segregation und Bildung. Die geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung in segregierten Stadtteilen. Masterarbeit am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Erstbetreuung Nicolle Pfaff, Zweitbetreuung Stefanie Wittich*. Essen.
- Honer, Anne. 1994. „Die Produktion von Geduld und Vertrauen: zur audiovisuellen Selbstdarstellung des Fortpflanzungsexperten“. In *Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, herausgegeben von Ronald Hitzler, Christoph Maeder, und Anne Honer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hopf, Christel. 1978. „Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung“. *Zeitschrift für Soziologie* 7 (2): 97–115.
- Hradil, Stefan. 2008. „Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität“. In *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*, herausgegeben von Hermann Korte und Bernhard Schäfers, 211–34. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Huber, Stephan Gerhard. 2012. „Failing Schools - besonders belastete Schulen“. *SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 14 (2): 2.
- Janßen, Andrea. 2004. „Es ist 'ne soziale Gegend': Benachteiligende Effekte in Migrantenvierteln?“ In *Armut und Ausgrenzung in der „Sozialen Stadt“: Konzepte und Rezepte auf dem Prüfstand*, herausgegeben von Uwe-Jens Walther und Kirsten Mensch, 26–42. Darmstadt: Schader-Stiftung.
- Jones, Phil, Griff Bunce, James Evans, Hannah Gibbs, und Jane Ricketts Hein. 2008. „Exploring space and place with walking interviews“. *Journal of Research Practice* 4 (2): Article-D2.
- Kaiser, Robert. 2014. *Qualitative Experteninterviews*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kalter, Frank. 2006. „Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?““. *Zeitschrift für Soziologie* 35: 144–60.
- Kemper, Thomas, und Horst Weishaupt. 2015. „VIII-5 Region und soziale Ungleichheit“. In *Empirische Bildungsforschung*, herausgegeben von Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, und Burkhard Gniewosz, 245–57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, Fabian. 2017. „Prolegomena zu einer Ethnographie der Raum(re)produktion oder: Exemplarisches Plädoyer für eine gesellschaftstheoretische Konstitution qualitativ-rekonstruktiver Forschung“. In *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*, herausgegeben von Martin Heinrich und Andreas Wernet, 281–95. Rekonstruktive Bildungsforschung Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, Fabian und Maurer, Susanne. 2019. „Soziale Arbeit. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum“. In *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*, herausgegeben von Fabian Kessl und Christian Reutlinger, 162–83. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, Fabian, und Christian Reutlinger. 2010. „Sozialraum“. In *Raumwissenschaftliche Basics*, herausgegeben von Christian Reutlinger, Caroline Fritsche, und Eva Lingg, 247–55. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleine, Lydia, Wiebke Paulus, und Hans-Peter Blossfeld. 2009. „Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“. In *Bildungsentscheidungen*, herausgegeben von Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein, 103–25. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard, Cordula Artelt Hartig, Johannes, Jude, Nina, Köller, Olaf, Prenzel, Manfred, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider, und Petra

- Stanat, Hrsg. 2010. *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klinger, Cornelia. 2003. „Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht“. In *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*, herausgegeben von Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer, 14–48. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Klinger, Cornelia, und Gudrun-Axeli Knapp. 2007. „Achsen der Ungleichheit - Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, ‚Rasse‘/Ethnizität“. In *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, herausgegeben von Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, und Birgit Sauer, 19–41. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Klinger, Cornelia, Gudrun-Axeli Knapp, und Birgit Sauer, Hrsg. 2007. *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Knapp, Gudrun-Axeli, Cornelia Klinger, und Birgit Sauer. 2007. „Einführung“. In *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, herausgegeben von Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, und Birgit Sauer, 7–18. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Knoblauch, Hubert. 2014. *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Köller, Olaf, Jürgen Baumert, und Wilfried Bos. 2014. „TIMSS - Third International Mathematics and Science Study. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie“. In *Leistungsmessungen in Schulen*, herausgegeben von Franz E. Weinert, 3. Auflage, 269–84. Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Köller, Olaf, und Kai Maaz. 2017. „Soziale Disparitäten bei Abiturleistungen“. In *Bildungsgerechtigkeit*, herausgegeben von Thomas Eckert und Burkhard Gniewosz, 153–66. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koolhaas, Rem. 2014. „Rem Koolhaas in the country - Icon Magazine“. ICON. 2014.
- Kramer, Caroline. 2005. *Zeit für Mobilität: räumliche Disparitäten der individuellen Zeitverwendung für Mobilität in Deutschland*. Erdkundliches Wissen, Bd. 138. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Krautz, Jochen. 2014. *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Kristen, Cornelia. 2002. „Hauptschule, Realschule oder Gymnasium?“ *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (3): 534–52.
- . 2006. *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*. WZB.
- Kristen, Cornelia, und Nadia Granato. 2004. „Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien“. In *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, herausgegeben von Klaus J. Bade und Michael Bommes, IMIS-Beiträge:123–41. 23. IMIS.
- Kronauer, Martin. 1999. „Die Innen-Außen-Spaltung der Gesellschaft. Eine Verteidigung des Exklusionsbegriffs gegen seinen mystifizierenden Gebrauch“. In *Soziale Ausgrenzungen, Gesichter des neuene Kapitalismus*, herausgegeben von Sebastian Herkommer, 60–72. Hamburg: VSA-Verlag.



- . 2007. „Quartiere der Armen: Hilfe gegen soziale Ausgrenzung oder zusätzliche Benachteiligung?“ In *Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen*, herausgegeben von Jens S. Dangschat, Alexander Hamedinger, und Akademie für Raumforschung und Landesplanung, 72–90. Forschungs- und Sitzungsberichte der ARL 230. Hannover: Verlag der ARL.
- . 2010. *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt am Main. Campus Verlag.
- Kronauer, Martin, Walter Siebel, und Hartmut Häußermann. 2005. *An den Rändern der Städte: Armut und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kronauer, Martin, und Berthold Vogel. 2004. „Erfahrung und Bewältigung von sozialer Ausgrenzung in der Großstadt: Was sind Quartiereffekte, was Lageeffekte?“ In *An den Rändern der Städte - Armut und Ausgrenzung*, herausgegeben von Hartmut Häußermann, Martin Kronauer, und Walter Siebel, 235–57. Opladen. Leske und Budrich.
- Krüger, Helga. 2007. „Geschlechterungleichheit verstimmt: Institutionalisierte Ungleichheit in den Verhältnissen gesellschaftlicher Reproduktion“. In *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, herausgegeben von Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, und Birgit Sauer, 178–91. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kurtenbach, Sebastian. 2015. „Ankunftsgebiete – Segregation als Potenzial nutzen“. In *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*, herausgegeben von Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach, und Klaus Peter Strohmeier, 306–28.
- Kusenbach, Margarethe. 2008. „Mitgehen als Methode. Der ‚Go-Along‘ in der phänomenologischen Forschungspraxis“. In *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*, herausgegeben von Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher, und Bernt Schnettler, 349–58. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanz, Stephan. 2015. „Über (Un-)Möglichkeiten, hiesige Stadtforschung zu postkolonialisieren“. *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 3 (1): 75–90.
- Lefebvre, Henri. 1969. *Logique formelle, logique dialectique*. Paris: ed. anthropos.
- . 1972. *Die Revolution der Städte (Original: La révolution urbaine von 1970)*. München: List.
- . 1974. *La Production de l'Espace*. Paris. ed. anthropos.
- . 1976. *L'Etat dans le monde moderne*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- . 1978. *Les contradictions de l'étatique*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- . 1991. *The Production of Space (Original: La production de l'espace 1974)*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell.
- . 2012. „Die Produktion des Raums. Erstübersetzung von Jörg Dünne“. In *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, herausgegeben von Jörg Dünne und Stephan Günzel, 330–41. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lettau, Antje, und Franz Breuer. o.J. „Kurze Einführung in den qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstil“. o.J.
- Littig, Beate. 2008. „Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede?“ *Forum Qualitative Sozialforschung* 9 (3).
- Löw, Martina. 2001. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Löw, Martina, und Thomas Geier. 2014. *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. hrsg. von Heinz-Hermann Krüger. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Maaz, Kai, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, und Jürgen Baumert. 2008. „Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes“ *Child Development Perspectives* 2 (2): 99–106.
- Mannheim, Karl. 1964. „Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation“. In *Wissenssoziologie*, herausgegeben von Karl Mannheim, 91–154. Neuwied: Luchterhand.
- . 1969. *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- . 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main.
- . 2017. „Das Problem der Generationen, Erstveröffentlichung Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 7, Heft 2, S. 157–185, Heft 3, S. 309–330.“ *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (S1): 81–119.
- Marx, Karl, und Friedrich Engels. 2009. *Das Manifest der Kommunistischen Partei (kommentierte Studienausgabe)*. Herausgegeben von Theo Stamm und Alexander Classen. Komment. Studienausg. Paderborn: Fink.
- Massey, Doreen 1994. *Space, Place and Gender*. Oxford: Cambridge. Polity Press.
- Massey, Doreen 1999. „Philosophy and politics of spatiality: some considerations“ *Geographische Zeitschrift* 87 (1): 1–12.
- Massey, Doreen B. 1988. *Global restructuring, local responses*. Wallace W. Atwood lecture series, no. 4. Worcester, Mass: Graduate School of Geography, Clark University.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2014. „Qualitative Inhaltsanalyse“. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius. Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul. 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul, und Bernhard Rigelsky. 2010. *Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merten, Klaus. 1995. *Inhaltsanalyse Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael. 2013. „Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen“. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, herausgegeben von

- Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 223–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 2011. „Experteninterview“. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, und Michael Meuser, 57–58. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, Hendrik, und Klaus Schubert, Hrsg. 2011. „Parallelgesellschaft, Ghettoisierung und Segregation – Muslime in deutschen Städten“. In *Politik und Islam*, 168–90. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyermann, Alexia, und Maike Porzelt. 2014. „Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten“. Herausgegeben von Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *forschungsdaten bildung informiert* 1.
- Mieg, Harald A., und Beat Brunner. 2004. „Experteninterviews: Reflexionen zur Methodologie und Erhebungstechnik“. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 30 (2): 199–222.
- Muchow, Martha, und Hans Heinrich Muchow. 1935. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Andrea G., und Petra Stanat. 2006a. „Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei“. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, herausgegeben von Jürgen Baumert et al, 221–55. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Marion, und Dariuš Zifonun, Hrsg. 2010. *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2014. „Wissenssoziologie“. In *Wörterbuch der Soziologie*, herausgegeben von Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff, und Nicole Burzan, Konstanz ; München : UTB.
- Müller, Walter, und Reinhard Pollak. 2007. „Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?“ In *Bildung als Privileg*, 303–42. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, Sybille. 2016. *Interpretative Policy-Analyse: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, Sybille, und Gudrun Kirchhoff. 2009. „Soziale und ethnische Mischung‘ - Zur Persistenz wohnungspolitischen Leitbildes“. In *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft: Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen*, herausgegeben von Frank Gesemann und Roland Roth, 517–31. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nagel, Alexander K., Hrsg. 2013. *Diesseits der Parallelgesellschaft: neuere Studien zu religiösen Migrantengemeinden in Deutschland*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Naßmacher, Hiltrud. 2011. „Kommunalpolitik in Deutschland“. *APuZ* 7-8/2011, Kommunalpolitik, Februar, 6–12.



- Naßmacher, Hiltrud, und Karl-Heinz Naßmacher, Hrsg. 2007. *Kommunalpolitik in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niemann, Mareke. 2015. *Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nieszery, Andrea. 2014. „Class, race, gender... neighbourhood? Zur Bedeutung von Quartierseffekten in der europäischen Stadtforschung“. In *Quartiersforschung*, herausgegeben von Olaf Schnur, 135–55. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2013b. *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nugel, Martin. 2016. „Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (1): 9–29.
- Nullmeier, Frank. 1993. „Wissen und Policy-Forschung. Wissenspolitologie und rhetorisch-dialektisches Handlungsmodell“. Herausgegeben von Adrienne Windhoff-Héritier, *Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung*, 175–96.
- OECD, Hrsg. 1999. *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD.
- , Hrsg. 2001. *Lernen für das Leben: erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Ausbildung und Kompetenzen. Paris: OECD.
- , Hrsg. 2004a. *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- , Hrsg. 2004b. *Problem solving for tomorrow's world: first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.
- , Hrsg. 2007. *PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich: naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oelkers, Jürgen. 2007. „Schule und Wettbewerb: Neue Perspektiven für Leistung und Qualität“. *Vortrag vor den Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft Südhessen am 3. Juli 2007 in Biblis*.
- Ophuysen, Stefanie van, und Heike Wendt. 2009. „Zur Veränderung der Mathematikleistung von Klasse 4 bis 6. Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale“. In *Bildungsentscheidungen*, herausgegeben von Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein, 302–27. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otte, Gunnar. 2004. *Sozialstrukturanalyse mit Lebensstilen. Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2005. „Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft?“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Nr. 57: 1–31.
- Ottersbach, Markus. 2016. „Bildung in marginalisierten Quartieren“. In *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*, herausgegeben

- von Markus Ottersbach, Andrea Platte, und Lisa Rosen, 17–30. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ottersbach, Markus, Andrea Platte, und Lisa Rosen, Hrsg. 2016. *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Park, Robert Ezra. 1950. *Race and Culture*. Glencoe, Illinois, USA: The Free Press.
- Pfaff, Nicolle. 2008. „Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens - nur ein Risiko für die Schulkarriere?“ *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1): 34–48.
- Picht, Georg. 1965. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Deutscher Taschenbuch Verlag München.
- PISA-Konsortium, Deutsches, Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hamman, Eckhard Klieme, und Reinhard Pekrun, Hrsg. 2007. *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- , Hrsg. 2008. *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Pongratz, Ludwig. 2015. „Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der ‚Trainingsraum‘ als neoliberales Straffarrangement“. In *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, herausgegeben von Karl-Heinz Dammer, Thomas Vogel, und Helmut Wehr, 233–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pott, Andreas. 2002. *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Manfred und Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2004. *PISA 2003: der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Programme for International Student Assessment. 2003. *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science, and problem solving knowledge and skills*. Herausgegeben von OECD. Paris: OECD.
- Radtke, Frank-Olaf. 2007. *Segregation im deutschen Schulsystem*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2008. „Schule und Ethnizität“. In *Handbuch der Schulforschung*, 651–72. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, Frank-Olaf, und Patricia Stošić. 2009. „Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung“. *Geographische revue* 1/2009. S. 34-51.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD). 2017. „Handreichung Datenschutz“. 2017.
- Referat für Ringvorlesung des AStA der TU Darmstadt, Berg, Philipp, und Julian Heß, Hrsg. 2014. *Zur Kritik des Poststrukturalismus. Im Rahmen der Ringvorlesung zur Wissenschaftskritik im Sommersemester 2014*. Darmstadt.
- Reichertz, Jo. 2013. „Gemeinsam Interpretieren als Kommunikationsprozess oder: Über den Alltag der Auslegung“. In *Gemeinsam interpretieren*, von Jo Reichertz, 11–42. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Rendtorff, Barbara, Elke Kleinau, und Birgit Riegraf. 2016. *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.

- Reutlinger, Christian. 2005. „Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums - eine sozialgeographische Betrachtung“. In *Grenzen des Sozialraums: Kritik eines Konzepts - Perspektiven für soziale Arbeit*, herausgegeben von Projekt „Netzwerke im Stadtteil“, 87–108. Schriften des Deutschen Jugendinstituts Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rindermann, Heiner. 2006. „Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz?“ *Psychologische Rundschau* 57 (2): 69–86.
- Robertson, Robert. 1998. „Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit“. In *Perspektiven der Weltgesellschaft*, herausgegeben von Ulrich Beck. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Ronneberger, Klaus, und Anne Vogelpohl. 2014. „Henri Lefebvre: Die Produktion des Raumes und die Urbanisierung der Gesellschaft“. In *Theorien in der Raum- und Stadtforschung*, herausgegeben von Jürgen Oßenbrügge und Anne Vogelpohl, 251–70. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Roppelt, Ulrike. 2003. *Kinder, Experten ihres Alltags? eine empirische Studie zum ausserschulischen Alltag von 8- bis 11-jährigen Kindern aus dem Bleiweissviertel, Nürnberg*. European university studies. Series XI, Education, Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Frankfurt am Main: Lang.
- Rost, Detlef H. 2007. *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Ruf, Werner. 2010. „Muslime in den internationalen Beziehungen - das neue Feindbild“. In *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*, herausgegeben von Thorsten Gerald Schneiders, 121–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, Matthias, Hans-Werner Fuchs, und Horst Weishaupt. 2016. „Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring“. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 411–37. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rürup, Matthias, Heinke Röbbken, Marcus Emmerich, und Imke Dunkake. 2015. „Netzwerke als Instrument, Programm und Ideologie“. In *Netzwerke im Bildungswesen*, von Matthias Rürup, Heinke Röbbken, Marcus Emmerich, und Imke Dunkake, 155–68. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ruß, Uwe. 2012. „Bildung, Meritokratie und Ungleichheit: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheiten, Meritokratiegläubigen und der Verteilung der Einkommen in fortgeschrittenen Gesellschaften?“ Discussion Papers, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Forschungsschwerpunkt Bildung, Arbeit und Lebenschancen, Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt.
- Said, Edward W. 1981. *Orientalismus*. Herausgegeben von Liliane Weissberg. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schader-Stiftung, Hrsg. 2011. *Integrationspotentiale in kleinen Städten und Landkreisen: Ergebnisse des Forschungs-Praxis-Projekts*. Darmstadt: Schader-Stiftung.

- Schäfer, Martin. 1979. „The Rise and Fall of Antiutopia: Utopia, Gothic Romance, Dystopia (Grandeur et décadence de l'anti-utopie: utopie, roman noir, dystopie)“. *Science fiction studies*, 287–95.
- Scheeren, Lotte, Marjolijn Das, und Aart C. Liefbroer. 2017. „Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Adoptive Families in the Netherlands“ *Research in Social Stratification and Mobility* 48 (April): 10–19.
- Schelsky, Helmut. 1965. *Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze*. Düsseldorf: Diederichs.
- Schlögel, Karl. 2003. *Im Raume lesen wir die Zeit: über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. München: Carl Hanser.
- Schmeling, Manfred, Hrsg. 2007. *Das Paradigma der Landschaft in Moderne und Postmoderne =: (Post-)modernist terrains: landscapes - settings - spaces*. Saarbrücker Beiträge zur vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft 34. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmidt, Jürgen. 2013. „Passwort-Schutz für jeden“. 30. Januar 2013. heise
- Schneider, Patricia. 2016. „Migranten und Flüchtlinge als Herausforderung für Deutschland und Europa“. *Sicherheit & Frieden* 34 (1): 1–19.
- Schneiders, Thorsten Gerald, Hrsg. 2010. *Islamfeindlichkeit Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroer, Markus. 2006. „Raum, Macht und soziale Ungleichheit“. *Leviathan* 34 (1): 105–23.
- . 2007. „Defizitäre Reziprozität: Der Raum der Überflüssigen und ihr Kampf um Aufmerksamkeit“. In *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, 257–70. Frankfurt am Main: Campus.
- Schulz, Andreas. 2000. „Grundschule und soziale Ungleichheiten“. *Die deutsche Schule* 92 (4): 464–79.
- Schumacher, Eva 2002. „Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?“ In *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*, 253–70. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, Alfred. 1972. „Der gut informierte Bürger“. In *Gesammelte Aufsätze: II Studien zur soziologischen Theorie*, herausgegeben von Alfred Schütz und Arvid Brodersen, 85–101. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schütze, Fritz. 1976. *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. München. Fink.
- . 1983. „Biographieforschung und narratives Interview“. *Neue Praxis* 13 (3): 283–93.
- . 1987. *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität hagen. Teil 1*. Hagen.
- Segeritz, Michael, Oliver Walter, und Petra Stanat. 2010. „Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (1): 113–38.

- Şeker, Nimet. 2011. „Ist der Islam ein Integritationshindernis? Essay“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 15: 16–21.
- Sen, Amartya K. 1977. „Rational fools: A critique of the behavioral foundations of economic theory“ *Philosophy & Public Affairs*, 317–44.
- Siebel, Walter. 2007. „Krise der Stadtentwicklung und die Spaltung der Städte“. In *Die Stadt in der Sozialen Arbeit*, 123–35. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2012. „Die europäische Stadt“. In *Handbuch Stadtsoziologie*, herausgegeben von Frank Eckardt, 201–11. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simmel, Georg. 1992. *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Herausgegeben von Otthein Rammstedt. Gesamtausgabe / Georg Simmel, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Soja, Edward W. 1989. *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London; New York: Verso.
- . 2010. „The Socio-Spatial Dialectic“ *Annals of the Association of American Geographers*, März.
- Solga, Heike. 2008a. „Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“. In *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, herausgegeben von Peter A. Berger und Heike Kahlert, 19–38. Weinheim: Juventa Verlag.
- . 2008b. „Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht“. WZBrief Bildung, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Solga, Heike, Justin Powell, und Peter A. Berger, Hrsg. 2009a. „Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung“. In *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, 11–45. Frankfurt am Main/New York. Vampus Verlag.
- , Hrsg. 2009b. *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main/New York. Campus Verlag.
- Sprondel, Walter M. 1979. „„Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie“. In *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*, herausgegeben von Walter M. Sprondel und Richard Grathoff, 140–54. Stuttgart: Enke.
- Stanat, Petra, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrandt, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, u.a. 2002. *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Stenografischer Bericht 120. Sitzung des Deutschen Bundestages in Berlin. 2015. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Stolz, Heinz-Jürgen. 2017. „Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven“. In *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*, herausgegeben von Thomas Olk und Stefanie Schmachtel, 1. Auflage, 100–126. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Stošić, Patricia. 2011. „MachtRäume und RaumMächte“. In *Öffentliche Erziehung revisited*, 275–300. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- . 2015. „Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem“. In *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*, herausgegeben von Laura Fölker, Thorsten Hertel, und Nicolle Pfaff, 29–48. Opladen: Budrich.
- Strachey, Barbara. 1993. *Frodos Reisen: der Atlas zu J. R. R. Tolkien „Der Herr der Ringe“*. 2. Aufl. Hobbit Presse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strohmeier, Klaus Peter. 2008. „Unterstadt—für wen ist Segregation gefährlich?“ In *Soziologie sozialer Probleme und sozialer Kontrolle*, 488–501. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strubelt, W. Brüggemann, Axel (2011): *Landfrust. Ein Blick in die deutsche Provinz*. Reinbek: Kindler Verlag
- Sürig, Inken, und Maren Wilmes. 2011. „Die Integration der zweiten Generation in Deutschland. Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung“.
- Terkessidis, Mark. 2004. *Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Terpoorten, Tobias. 2014. *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR-Materialien, Bd. 3. Bochum: ZEFIR.
- Thierbach, Cornelia, und Grit Petschick. 2014. „Beobachtung“. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 855–66. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trautwein, Ulrich, Jürgen Baumert, und Kai Maaz. 2007. „Hauptschulen = Problemschulen?“, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 28: 3–9.
- Trinczek, Rainer. 2002. „Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung“. In *Experteninterviews: Theorie, Methoden, Anwendungsfelder*, herausgegeben von Alexander Bogner, Wolfgang Menz, und Beate Littig, 225–38. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhlig, Johannes, Heike Solga, und Jürgen Schupp. 2009. „Ungleiche Bildungschancen: welche Rolle spielen underachievement und Persönlichkeitsstruktur?“ Discussion paper//Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Forschungsschwerpunkt Bildung, Arbeit und Lebenschancen, Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt.
- Uslucan, Haci-Halil. 2008. „Die Parallelgesellschaft der Migrantengemeinschaften in Deutschland: Fakt oder Fiktion“. In *2008): 23. Hamburger Symposium zur Methodologie der Sozialpsychologie. Schwerpunktthema: Werte, Lengerich: Pabst*, 276–98.
- Vester, Michael, Hrsg. 2001. *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: zwischen Integration und Ausgrenzung*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1312. Frankfurt: Suhrkamp.
- . 2008. „Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland“. In *Institutionalisierte Ungleichheiten:*

- wie das Bildungswesen Chancen blockiert, herausgegeben von Peter A. Berger und Heike Kahlert, 39–70. Weinheim: Juventa Verlag.
- Vogelpohl, Anne. 2012. *Urbanes Alltagsleben: zum Paradox von Differenzierung und Homogenisierung in Stadtquartieren*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2014. „Stadt der Quartiere? Das Place-Konzept und die Idee von urbanen Dörfern“. In *Quartiersforschung*, herausgegeben von Olaf Schnur, 59–76. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacquant, Loïc. 2005. „Les deux visages du ghetto. Construire un concept sociologique“. *Actes de la recherche en sciences sociales* 5 (160): 4–21.
- Weber, Max. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Weiss, Rudolf. 1965. *Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung*. Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts des Bundes in Oberösterreich 3. Linz: Haslinger.
- Wellgraf, Stefan. 2012. *Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Werlen, Benno. 2005. „Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion“. In *Grenzen des Sozialraums: Kritik eines Konzepts - Perspektiven für soziale Arbeit*, herausgegeben von Projekt „Netzwerke im Stadtteil“, 15–36. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- West, Candace, und Don H. Zimmermann. 1987. „Doing Gender“. *Gender & Society, Sociologist for Women in Society*, 1 (2): 125–51.
- Winker, Gabriele, und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.
- Wittich, Stefanie. 2011. *Kommunalpolitische Handlungsspielräume in der Integrationspolitik. Diplomarbeit an der Philipps-Universität Marburg*. Marburg.
- Woellert, Franziska, Steffen Kröhnert, Lilli Sippel, und Reiner Klingholz. 2009. *Ungenutzte Potenziale: zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Stiftung Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Wood, Denis, und John Fels. 1992. *The power of maps. Mappings*. New York: Guilford Press.
- Wright, Erik Olin. 1985. „Wo liegt die Mitte der Mittelklasse?“ Übersetzt von Rolf Paasch. *PROKLA*, Nr. 58: 35–62.
- Yildiz, Erol. 2006. „Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft“. In *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*, herausgegeben von Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges, 37–53. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2014a. „Migrationsfamilien: Vom hegemonialen Diskurs zur (transnationalen) Alltagspraxis“. In *Migration, Familie und Gesellschaft*, herausgegeben von Thomas Geisen, Tobias Studer, und Erol Yildiz, 59–71. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- . 2014b. „Vom urbanen Ghettodiskurs zur Alltagspraxis“. *Forum Wohnen und Stadtentwicklung (VHW)* 5: 231–33.
- Yildiz, Erol, und Marc Hill, Hrsg. 2015. *Nach der Migration: postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Kultur & Konflikt. Bielefeld: Transcript.
- Zeißler, Elena. 2008. *Dunkle Welten: die Dystopie auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.



# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

**DOI:** 10.17185/duepublico/81974

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20240618-102008-9



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.