

KULTURGEOGRAPHIE BEOBACHTET
PROBLEME UND POTENTIALE DER GEOGRAPHISCHEN BEOBACHTUNG
VON KULTUR

ANDREAS POTT

Summary: Observing cultural geography

This article argues in favour of a cultural geography that builds on the notion of observation. Considering the problems of new cultural geography deriving from a missing theoretical differentiation between culture and society the need for a stronger reference to social theory becomes obvious. Following some ideas of social systems theory it is therefore suggested to reconceptualize culture as a pattern of observation. This makes it possible for cultural geography to apply a form of second order observation that pays special attention to the social context of mobilizing cultural distinctions and descriptions. Thus cultural geography is able to scrutinize where, how, why, and with what consequences the cultural form of observation is used and combined with spatial differentiations in modern society. The potential of this approach is demonstrated using examples from recent research.

Zusammenfassung: Der Beitrag entwickelt einen Vorschlag für eine beobachtungstheoretisch konzipierte Kulturgeographie. Anlass sind die Probleme, die sich die neue Kulturgeographie durch die Engführung von Kultur und Gesellschaft einhandelt. Sie motivieren die Suche nach einem stärker gesellschaftstheoretisch fundierten Kulturbegriff. Im Anschluss an systemtheoretische Überlegungen wird daher dafür plädiert, Kultur als ein Schema der Beobachtung zu fassen. Dies ermöglicht der Kulturgeographie die kontextsensitive Beobachtung zweiter Ordnung. Sie kann untersuchen, in welchem gesellschaftlichen Kontext die kulturelle Beobachtungsform wie, wozu und mit welchen Folgen verwendet und mit räumlichen Unterscheidungen verknüpft wird. Die Fruchtbarkeit eines solchen Ansatzes wird am Beispiel einer in diesem Design durchgeführten Untersuchung demonstriert.

1 Einführung

Die neue deutschsprachige Kulturgeographie kommt schwungvoll daher, fast ein wenig ungestüm. Beflügelt von diversen, nicht mehr ganz neuen Wenden der benachbarten Sozial- und Kulturwissenschaften (linguistic/semiotic turn, cultural turn, spatial turn) und dem Erfolg der angelsächsischen *new cultural geography* wird nicht nur die allgemeine Renaissance der Kultur als Symptom eines tief greifenden gesellschaftlichen Wandels beobachtet, sondern werden programmatisch „Leitlinien und Perspektiven“ für eine Neuausrichtung der Kulturgeographie verkündet (GEBHARDT et al. 2003a, 1ff.). Die disziplinübergreifende Konjunktur der Rede von Kulturen, Orten, Regionen unter Globalisierungsbedingungen, von Kultur-Räumen oder Ähnlichem verstärkt die fachinterne Aufbruchstimmung. Mit ihrem wiedererwachten und theoretisch teilweise neu begründeten Interesse an Kultur und Raum scheinen sich die Nachbarwissenschaften in zuvor ungenannter Weise in Richtung Geographie zu bewegen. Daraus schöpft diese ihr unüberhörbares neues Selbstbewusstsein. Zusätzlich motiviert durch die (theoretisch nicht unstrittige) Annahme, dass Wissen gleich Macht und daher (geographische) Wissenschaft und Politik

nicht zu trennen seien, ist sie von ihrer gesellschaftlichen Relevanz und Kritikfähigkeit überzeugt. Dabei läuft sie Gefahr, sich zu überschätzen: Kaum als konzeptionelle Neuerung markiert, ist schon von einem möglichen „substantziellen Theorieexport“ von der Geographie „in die Kulturwissenschaften“ die Rede (GEBHARDT et al. 2003b, VII).

Doch in der Tat stimmt der frische Wind, der die neue Kulturgeographie umweht, optimistisch. Er vermittelt die Hoffnung, dass mit ihr die lange Reise der Versozialwissenschaftlichung der Geographie – und damit ihre interdisziplinäre Anschlussfähigkeit – einen weiteren Schritt vorankommt.¹⁾ Längerfristig tragfähig wird diese Entwicklung allerdings nur sein, wenn aus den programmatischen gesellschaftlichen Globaldiagnosen auch interdisziplinär fruchtbare empirische Arbeiten fließen, wenn also die Art und Weise, wie die *Kulturgeographie beobachtet*, einen Unterschied macht, d.h. einen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn pro-

¹⁾ Vgl. in diesem Sinne die in der einschlägigen Literatur häufig anzutreffenden Ausführungen zu Konstruktivismus, Kontextrelevanz, Selbstreflexivität, Diskursdekonstruktion usw.

duziert. Um dies zu reflektieren, lohnt sich der distanzierte Blick auf die aufscheinenden Konturen der neuen Kulturgeographie. Denn wird die gefeierte Kulturgeographie genauer inspiziert, wird mithin die *Kulturgeographie beobachtet*, dann werden neben ihren Potentialen auch verschiedene Unschärfen und Schwierigkeiten sichtbar (2). Ihre Diagnose motiviert eine alternative konzeptionelle Ausrichtung (3 und 4). Dass diese lohnenswert ist und welche Sichtweisen durch sie eröffnet werden, lässt sich an einem Fallbeispiel veranschaulichen (5). Die exemplarische Demonstration wirft schließlich die Frage nach weiteren empirischen Anwendungsmöglichkeiten auf (6).

2 Problemdiagnose

Im Folgenden wird weder auf die Abgrenzung der neuen von der traditionellen Kulturgeographie noch auf die Unterschiede zwischen deutschsprachiger und angelsächsischer Kulturgeographie oder zwischen Kulturgeographie und anderen, vom *cultural turn* erfassten Sozial- und Humanwissenschaften eingegangen. Auch die konzeptionelle Vielfalt und die theoretische Fragmentierung kulturgeographischer Ansätze sollen nicht das Thema sein. Zu diesen Fragestellungen liegen bereits Beschreibungen und Deutungen vor (vgl. z.B. BLOTEVOGEL 2003; KEMPER 2003; NATTER u. WARDENGA 2003; WERLEN 2003). Hier soll vielmehr versucht werden, in einer zusammenfassenden Formulierung Gemeinsamkeiten zu benennen, die, trotz aller Unterschiede im Einzelnen, die große Mehrheit der kulturgeographischen Arbeiten kennzeichnen.

Sucht man in diesem Sinne nach der Einheit der inneren Differenzierung der neuen Kulturgeographie fällt unmittelbar die Prominenz des Kulturbegriffs auf. In „der“ Kulturgeographie wird Kultur als eine zentrale, wenn nicht als *die* zentrale gesellschaftliche Kategorie konzipiert oder wenigstens forschungspraktisch behandelt. So zielen kulturgeographische Ansätze – wie die meisten kulturwissenschaftlichen Arbeiten – mit dem Begriff Kultur vornehmlich auf verhaltensrelevante Wissensbestände, symbolische Ordnungen und Repräsentationen, auf die Zeichenhaftigkeit der Welt, auf Werte, Regeln, Deutungsmuster oder Ähnliches.

In diese kognitiven und symbolischen Sinnhorizonte oder Signifikationsstrukturen, so die übergeordnete Argumentationslogik, ist jedes menschliche Handeln eingebettet, ohne sie gibt es weder Handeln noch Sozialität. Die Aufgabe der Kulturgeographie besteht dann einerseits darin, solche „Algorithmen des sozialen Lebens“ (NASSEHI 2003, 234) zu entschlüsseln. Ande-

rerseits gilt es, ihre Praxisrelevanz, ihren Niederschlag in konkreten Einstellungen und Handlungsmustern zu untersuchen. Auch die Ansätze, die sich im Anschluss an die kulturwissenschaftliche Debatte um die „Krise der Repräsentation“ darum bemühen, nicht kulturelle Muster und/oder ihre Praxisrelevanz sichtbar zu machen, sondern die (interessengeleiteten und machtfundierten) Konstruktionsformen kultureller Muster und Praktiken zu rekonstruieren (klassisch: JACKSON 1989), gehen mehr oder weniger explizit von der *konstitutiven* Bedeutung von Kultur für Soziales aus.

Letztlich fällt daher bei dem wiederbelebten und reformulierten kulturgeographischen Ansatz Kultur mit Gesellschaft oder zumindest mit Sozialem zusammen. Denn so wenig soziale (politische, ökonomische, wissenschaftliche etc.) Prozesse ohne symbolische Sinnhorizonte denkbar sind, so wenig sind symbolische Signifikationsysteme außerhalb sozialen Geschehens denkbar. Kaum überraschend ist deshalb, dass die neue Kulturgeographie als übergreifender humangeographischer Ansatz verstanden wird (vgl. GEBHARDT et al. 2003a; KEMPER 2003, 14).

Auf diese Weise handelt sich die Geographie aber mehrere Probleme ein:

Durch seine Auflösung im Sozialen droht der häufig ohnehin unscharfe Kulturbegriff vollends zu verschwimmen. Der reflexartige, aber nur quasi-definitivische Hinweis auf den Umstand, dass auch Kultur, kulturelle Unterscheidungen oder Deutungsmuster „sozial konstruiert“ seien, reicht zur Abwehr dieses Problems nicht aus. Derartige Formeln sagen zu wenig aus, weil sie nur einen sozialwissenschaftlichen Gemeinplatz formulieren. Alles Gesellschaftliche unterliegt Prozessen der gesellschaftlichen Konstitution oder Konstruktion. Entscheidend ist die Frage, was spezifisch an jenen Konstruktionen ist, die sich auf Kultur beziehen.

Der Verzicht auf begriffliche Genauigkeit kann zu beträchtlichen methodischen und methodologischen Folgeproblemen führen. Denn ohne weitere Klärung dessen, was mit dem Begriff der Kultur (im Gegensatz zu anderen Sinn- und Bedeutungsphänomenen) bezeichnet wird, lässt sich kaum bestimmen, was bei der kulturgeographischen Erhebung oder in der Analyse denn überhaupt beobachtet werden soll. Wenn das ökonomische genau so wie das politische Handeln, wenn organisatorische genau so wie mediale, touristische oder religiöse Kommunikation kulturelle Formbildung oder Ausdruck von Kultur sind, dann können Kulturgeograph(inn)en alles Soziale *als* Kultur beobachten. Dann beobachten sie aber nicht mehr im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung, wo, wie und wozu Kultur in der von ihnen beobachteten

sozialen Praxis vorkommt. Vielmehr sind sie es, die – jetzt als Beobachter erster Ordnung – bestimmte soziale Formen, Bedeutungsstrukturen oder Deutungsmuster als kulturelle Formen von anderen unterscheiden, bezeichnen und interpretieren.

Darüber hinaus scheint mit der „sozial-kulturellen“ Einführung auch das Bemühen um den Anschluss an einen hinreichend differenzierten gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen nachzulassen (ähnlich: WERLEN 2003, 44). Dieser jedoch ist nötig, um überhaupt eine systematische und strukturtheoretisch kontrollierte Analyse der betrachteten kulturellen Formen zu gewährleisten. Denn auf was sind die angestrebten Sinn-, Bedeutungs- oder Deutungsrekonstruktionen in der Analyse zu beziehen, wenn nicht auf angenommene Struktur- und Kontextbedingungen von Gesellschaft?

In diesem Zusammenhang erscheint es wenig hilfreich, wenn – zumeist unter Rekurs auf die Arbeiten von Lefebvre oder Foucault – neben „Kultur“ kurzerhand „Macht“ zur untersuchungsleitenden Kategorie der neuen Kulturgeographie erklärt wird (für andere: GEBHARDT et al. 2003a, 17f.). Auch der wiederholte Verweis auf die Bedeutung von Macht löst nicht die Frage (sondern verdeckt sie eher), wer denn Macht einsetzt bzw. in welchem Kontext Macht – als soziale Form – wie und mit welchen Folgen ausgeübt wird. Ähnlich wie für den Kulturbegriff gilt auch hier: Wenn alles von Macht und Machtinteressen durchzogen ist, wird es schwer, Macht und ihre Wirkung zu beobachten. Hinzu kommt, dass mit Macht häufig Verschiedenes gemeint ist. Mal ist Macht strukturierendes Kommunikationsmedium der die Gesellschaft bestimmenden Politik und (politischen) Ökonomie (vgl. MITCHELL 2000); mal sind soziale Hierarchien und die unterschiedlichen Möglichkeiten von beteiligten Akteuren gemeint, ihre Interessen in Konkurrenzsituationen durchsetzen zu können (vgl. JACKSON 1989); mal ist die Rede von der Macht der Sprache, der Diskurse, Zeichen und Bedeutungen (vgl. GEBHARDT et al. 2003a, 11ff.; REUBER u. WOLKERSDORFER 2003). Natürlich kann Kultur verwendet oder instrumentalisiert werden, um „mächtige“ Interessen durchzusetzen oder um (politische, wirtschaftliche und an soziale Positionen gebundene) „Macht“ zu stabilisieren (vgl. BELINA 2003; MITCHELL 2000). Doch mit der engen konzeptionellen Verknüpfung von Kultur und Macht legt sich die neue Kulturgeographie unnötigerweise schon zu sehr fest. Wenn sie die Verwendung der Kulturkategorie in der modernen Gesellschaft bereits konzeptionell mit Macht(fragen) kurzschließt, weiß sie schon vor jeder empirischen Analyse, dass immer Macht im Spiel ist. Sie nimmt sich damit die Möglichkeit, auch Verwendungsformen und Funktionen von Kultur zu analysie-

ren, die mit der Subsumtion unter Macht nur sehr grob und vollkommen unzureichend charakterisiert wären (s. etwa die Beispiele bei PÜTZ 2003 und unten unter 5).

Die voranstehenden Ausführungen legen den Schluss nahe, dass die konzeptionelle Zentralstellung der definitorisch oft vagen Begriffe Kultur und Macht es eher erschwert denn erleichtert, differenzierte und methodisch ausreichend reflektierte Aussagen zur sozialen Relevanz von Kultur in der (post)modernen Gesellschaft zu generieren. Man kann vermuten, dass ein stärker gesellschaftstheoretisch fundierter Kulturbegriff bzw. ein sozialtheoretischer Bezugsrahmen, der Kultur und Gesellschaft, aber eben auch Kultur und Macht, deutlicher unterscheidbar hält, Abhilfe schaffen könnte.

3 Ein Vorschlag: Kultur als ein Schema der Beobachtung

Einen Ausweg aus der skizzierten Situation deutet ein Vorschlag von LUHMANN an. Vielen Kultursoziologen vergleichbar bestimmt auch LUHMANN Kultur als „Gedächtnis sozialer Systeme“, als die „Sinnform der Rekursivität sozialer Kommunikation“ (1995, 47), die als universalistisches Phänomen allen, auch den einfachsten Sozialformen eignet. Dass diese Sinnformen allerdings *als Kultur* erscheinen, sei erst das Ergebnis moderner Beobachtungsverhältnisse.

Erst seit gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit der Erweiterung der regionalen und historischen Beobachtungshorizonte die gesellschaftliche Erfahrung auch anders möglicher Lebens- und Sozialformen um sich zu greifen begann, habe der Kulturbegriff seine moderne Prägung erhalten. LUHMANN beobachtet für diese Zeit eine Verbreiterung und Vertiefung des Interesses an einer reflexiv-vergleichenden Perspektive. Die Folie dieses Vergleichsinteresses bilde das Beobachtungsschema Kultur, das alles und jeden „in ein Zeichen für Kultur“ umforme (ebd.). Mit der Verfügbarkeit eines Begriffs von Kultur beginne auch die Kommunikation und Reflexion über Kultur. Sie erzeuge neuartige Phänomenzusammenfassungen und damit wieder neuartige Vergleichsmöglichkeiten (ebd., 49).

Entstanden im Europa des späten 18. Jahrhunderts, habe sich das Beobachtungsschema Kultur von da aus universalisiert. Kultur sei heute eine Form der Reflexion, die „alles, was nicht Natur ist, als Kultur reflektiert“ (LUHMANN 1997, 398), eine „Sphäre der Realität, auf der alle Zeugnisse menschlicher Tätigkeit ein zweites Mal registriert werden – nicht im Hinblick auf ihren Gebrauchssinn, sondern im Hinblick auf Vergleiche mit anderen Zeugnissen der Kultur“ (ebd., 341). „Kul-

tur ist nach all dem ein Doppel, sie dupliziert alles, was ist" (LUHMANN 1995, 41). Daher formuliere Kultur immer auch ein Problem der Identität (ebd., 42).

In seiner historischen Begriffsanalyse rekonstruiert LUHMANN Kultur, mit anderen Worten, als eine besondere Art und Weise der Beobachtung, d.h. der Unterscheidung und Bezeichnung. Kultur wird als eine Semantik gefasst, die einem Beobachter (d.h. einem psychischen oder einem sozialen System) dann erscheine, wenn er in seiner Beobachtung *per Vergleich*, also durch Registrierung *beobachteter Differenzen* dazu kommt, bestimmte Objekte oder Muster *als Kultur* zu beschreiben (NASSEHI 2003, 234f.).

Folgt man dieser Begriffsanalyse, ist Kultur kein Gegenstandsfeld, Deutungsmuster, Wissens-, Sinn- oder Zeichensystem, keine Lebenswelt, Bedeutungsstruktur o.Ä., sondern ein spezifisches, durch seine *reflexiv-vergleichende* Perspektive gekennzeichnetes modernes Beobachtungsschema (vgl. auch BAECKER 2000). Kultur ist ein Beobachtungsschema zur Beobachtung von Unterschieden als kulturelle Unterschiede. Als ein solches Beobachtungsschema ist Kultur keineswegs permanent sozial relevant. Denn dazu muss es in konkreten sozialen Situationen und Kontexten immer erst verwendet, gültig und damit auch beobachtbar gemacht werden.

Die Vorteile eines solchen Verständnisses von Kultur liegen auf der Hand. Die abstrakte, beobachtungstheoretische Fassung des Kulturbegriffs ermöglicht es, schärfer zwischen der wissenschaftlichen Beobachtung bzw. Beschreibungssprache und der „kulturellen“ Beobachtungsschema der untersuchten Personen, Organisationen, Diskurse usw. (der „Fallsprache“) zu unterscheiden.

Bedeutsam ist dies zum einen, um zu vermeiden, die empirische Beobachtung der Verwendung des Beobachtungsschemas Kultur auch als Kultur in die wissenschaftliche Analyse hinein zu doppeln. Nur wer die kulturell indizierte Rede, Handlung, Beobachtung usw. als soziale Herstellungsleistung interpretiert, kann die Fragen beantworten, was die beobachtete kulturelle Unterscheidungsweise im Rahmen der jeweiligen Praxis ermöglicht, welche Folgen sie für die Strukturierung der Praxis hat, welche soziale Funktion sie erfüllt usw.

Zum anderen lassen sich erst mit der strengen Unterscheidung von Wissenschafts- und Fallsprache die Erzeugungsbedingungen vieler kulturgeographischer Daten systematisch in die Analyse mit einbeziehen. Dass dies wichtig ist, kann man zum Beispiel von der qualitativen Migrationsforschung lernen. Nur so leicht wird übersehen, dass das Forschungsobjekt Kultur (oder Ethnizität) häufig selbsterzeugtes Resultat der besonderen sozialwissenschaftlichen Beobachtungsschema

ist (vgl. BOMMES 1996). Entsprechend ist auch für kulturgeographische Interviews und teilnehmende Beobachtungen anzunehmen, dass oftmals erst die Forscher(innen) mit ihrer Präsenz, ihren Prämissen, ihrer Methodologie und ihren Fragen die besondere Beobachtungsschema Kultur etablieren, auf die sich die Befragten (bzw. Beobachteten) beziehen.²⁾ An dem unten präsentierten Fallbeispiel (s. 5) wird exemplarisch durchgeführt, wie die beobachtungstheoretische Fassung des Kulturbegriffs und die darauf aufbauende Unterscheidung von Wissenschafts- und Fallsprache die Möglichkeit eröffnen, Selbstreflexivität der Forschung nicht nur in theoretischen Statements oder methodologischen Vorabschleifen einzufordern, sondern auch in der Auswertung zu praktizieren.

Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass es sich für die Analyse von Kultur als einer Beobachtungsschema geradezu anbietet, sozialtheoretisch an die gesellschaftlichen Strukturbestimmungen der LUHMANNschen Systemtheorie anzuschließen. Nach dieser Theorie gilt die funktionale Differenzierung bekanntlich als die *primäre* Differenzierungsform der Gesellschaft. Demgegenüber wäre Kultur als eine nicht notwendige, aber durchaus folgenreiche *sekundäre* Beobachtungsschema oder Unterscheidungsform zu deuten (ähnlich: NASSEHI 1990). Ihre Relevanz hängt davon ab, in welchem Kontext sie mobilisiert wird – in welcher Interaktion, Organisation, in welchem Funktionssystem oder in welchem sonstigen Kommunikationszusammenhang. Mit der Systemtheorie steht ein reichhaltiges theoretisches Instrumentarium für die Kontextuierung, d.h. die kontextbezogene Interpretation der beobachteten Verwendungsweisen des Kulturschemas bereit.

4 Die geographische Beobachtung von Kultur

Nach dem Ausgeführten handelt es sich bei der sozialwissenschaftlichen Beobachtung von Kultur um die Beobachtung einer spezifischen Beobachtungsschema, mithin um eine Beobachtung zweiter Ordnung. Erst die Verknüpfung dieser kulturbezogenen Beobachtung zweiter Ordnung mit raumbezogenen Fragestellungen macht sie zu einer im engeren Sinne geographischen und unterscheidet sie von anderen kulturwissenschaftlichen Ansätzen.

Ähnlich wie Kultur lässt sich im Anschluss an den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus (bzw. an die soziologische Systemtheorie) auch Raum als eine spezifische, kontextabhängige und nicht notwendige Form der Beobachtung der Welt bestimmen (vgl. KRÄMERBADONI u. KUHM 2003; POTT 2001; REDEPENNING 2005). Die räumliche Beobachtung, d.h. die (kommuni-

nikative) raumbezogene Unterscheidung und Bezeichnung, lässt sich im Unterschied zu anderen Beobachtungsformen (oder -schemata) daran erkennen, dass sie auf (räumlichen) Leitunterscheidungen wie hier/dort, nah/fern oder oben/unten basiert. Mit ihrer Hilfe werden (in der Kommunikation, im Prozess der Beobachtung) räumliche Grenzen sowie über Grenzen konstituierte Räume konstruiert. Als soziale Herstellungsleistung verweisen diese stets auf ihre Herstellungskontexte und damit auf Beobachtungen und Beobachter, von deren Unterscheidungen abhängt, was als „Raumgrenzen“, „Orte“, „Stadtteile“ usw. erscheint und in Form dieser Konstruktion soziale Folgewirkungen entfalten kann.

Setzt man in dieser Weise an, dann fragt die geographische Beobachtung von Kultur nach der Relevanz, die die beiden Beobachtungsformen Kultur und Raum im Hinblick auf ein zu untersuchendes Phänomen haben, sowie nach den Formen und Folgen ihrer Verknüpfung.

5 Die Probe aufs Exempel: Handlungsmuster im Kontext von Migration und sozialem Aufstieg

Die Potentiale und Interpretationsmöglichkeiten, die eine beobachtungstheoretisch sensibilisierte Kulturgeographie bietet, lassen sich am anschaulichsten an einem konkreten Anwendungsbeispiel verdeutlichen. Für eine solche exemplarische Demonstration wird nachfolgend auf eine Untersuchung zurückgegriffen, in der Einzelpersonen und ihre Handlungsmuster im Vordergrund stehen. Die Studie hatte das Ziel, den Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration in Deutschland zu untersuchen und die Bedeutung, die dabei Ethnizität und Raum als sozialen Herstellungs-

leistungen (bzw. Beobachtungsformen) zukommt (POTT 2002). Empirische Grundlage war eine längere Feldforschung in Dortmund. Während der Erhebungsphase wurden vielfältige Beobachtungsprotokolle über türkische Abiturient(inn)en und Student(inn)en aus Arbeiterfamilien und aus Stadtvierteln mit vergleichsweise hohem Migrantenanteil erstellt. Außerdem wurden verschiedene Forschungsgespräche mit ihnen geführt. Dieses Datenmaterial wurde im Rahmen von acht detaillierten und kontrastiven Einzelfallstudien qualitativ-hermeneutisch, d.h. vor allem sequenz- und interaktionsanalytisch, ausgewertet. Die maßgebliche Interpretationsfolie für die Rekonstruktion der beobachteten Handlungsweisen der Aufsteiger(innen) war der Kontext des Bildungsaufstiegs und des Erziehungssystems mit seinen Organisationen Schule und Universität.

Vorgestellt werden nun Ausschnitte und Interpretationen eines Forschungsgesprächs, das Grundlage der Rekonstruktion eines der identifizierten Handlungsmuster von Bildungsaufsteigern mit Migrationshintergrund darstellte. Repräsentative Aussagen über türkische Bildungsaufsteiger sind daher von der folgenden Darstellung nicht zu erwarten. Erst die Kontrastierung mehrerer Fallrekonstruktionen erlaubt einzelfallübergreifende Aussagen (s.u.). Die charakteristischen Merkmale des vorgeschlagenen kulturgeographischen Ansatzes sollten hingegen schon an diesem Einzelfall deutlich werden.

Bei meiner Gesprächspartnerin handelt es sich um die 20-jährige Diplom-Pädagogik-Studentin *Jale*, die ich die ersten Male kurz vor ihrem Abitur auf der Gesamtschule traf (in einem Schülercafé, bei den Vorbereitungen zur Abifeier). Anders als bei diesen Begegnungen und bei einem späteren Stadtbummel mit Freunden inszenierte sich *Jale* in unserem Forschungsgespräch dezidiert als Türkin, genauer: als *türkische Multikulturalistin*. Der soziale Sinn dieses Verhaltens erschließt sich erst durch die genaue Interpretation der Interaktionssituation.

Kulturgeographische Interaktionsanalyse eines Forschungsgesprächs

Das auf Band aufgenommene und transkribierte Gespräch mit *Jale*, das in ihren ersten Semesterferien in einem Dortmunder Café stattfand, begann wie folgt:

Ausschnitt 1:

Jale: Hast du schon angestellt jetzt?

Andreas: Ich hab's jetzt gerade angemacht. Ja/

Jale: ~ ach so (lacht) ja warte mal (.) was willst du mich überhaupt fragen (lacht)?

²⁾ Um diese Vermutung zu überprüfen und für den Einzelfall entsprechende interpretatorische Konsequenzen zu ziehen, benötigt man freilich mehr Einblick in das kulturgeographische Datenmaterial, d.h. vor allem in die der Auswertung zugrunde liegenden Interaktionssituationen, als er üblicherweise gewährt wird. Die publizierten Darstellungsformen beschränken sich häufig darauf, fast nur Interviewausschnitte zu zitieren, die die Rede der Interviewten protokollieren (für viele: PÜTZ 2003). Doch was ist mit dem (der) Interviewer(in), auf den (die) die Interviewten doch wohl stets reagieren? Welchen Anteil an der Form ihrer Rede hat er (sie)? Was lässt sich unter Berücksichtigung seines (ihres) Einflusses über die Bedeutung, die das Beobachtungsschema Kultur für die Interviewten hat, herausfinden?

- A: Das wirst du gleich sehen (lacht) keine, keine wilden keine wilden Sachen
- Jale: (lacht)
- A: das ist einfach nur so n Gespräch (.) ich habe keinen [ja] Fragebogen oder so/
- Jale: ~ ist ja kein Problem (.) ja/
- A: ~ aber du kannst/
- Jale: ~ was für ne Studie machst du jetzt eigentlich so? machst du so eine ähm so ne Untersuchung, was äh (.) was Schüler während der der Abi-Zeit machen und danach oder wie was wo wann?
- A: Genau (.) es es geht mir so um die Orientierungen und Erfahrungen von türkischen Abiturienten und Abiturientinnen
- Jale: Aha
- A: Was die so für Pläne haben und so
- Jale: (lacht)
- A: Das ist ne Doktorarbeit an der Uni die ich schreibe
- Jale: Ach so (1)
- A: Ich habe auf Lehramt studiert und [hm ja] und mache jetzt ne Doktorarbeit und ähm ja interessiere mich eben gerade für die Situation so von Abiturienten [hm] und Abiturientinnen.

Auffällig an diesem Aufnahmebeginn ist einerseits Jales Kommentierung der Aufnahme. Daraus kann die Artikulation einer Unsicherheit hinsichtlich der Inhalte und der Eigenschaft, in der A sie in dem verabredeten Forschungsgespräch interviewt,³⁾ ihr Bestreben, eine „gute“ bzw. adäquat vorbereitete Interviewpartnerin zu sein, sowie ihre generelle Hilfsbereitschaft („kein Problem“) gelesen werden. Andererseits fällt die inhaltliche Rahmung auf, die A in Reaktion auf ihre Fragen mit seinen Antworten vornimmt. Während in Jales Frage nur von „Schülern“ die Rede ist, bekundet A in der Antwort sein Interesse an „türkischen Abiturienten und Abiturientinnen“ im Zusammenhang mit einer Doktorarbeit, die sich an ein Lehramtsstudium anschließt. Damit ist dreierlei gesagt: Erstens wird Jale auf diese Weise schon zu Beginn des Gespräches explizit als Türkin angesprochen und auf diese Weise durch den Interviewer ethnisiert; zweitens sagt A, dass er ein wohlbegründetes Forschungsinteresse an der Lebenssituation von türkischen Jugendlichen habe; und drittens unterscheidet A – im Gegensatz zu ihr – wiederholt zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen, wodurch sprachlich beide Geschlechter explizit gleichbehandelt werden. Mit seinen Antworten präsen-

tiert A sich demnach nicht nur als studierter Pädagoge, sondern darüber hinaus in einer „politisch korrekten“ Form, die unter den links-liberalen Lehrern auf ihrer Gesamtschule und unter deutschen Studierenden mit einem Interesse an Migranten, türkischer Kultur usw. weit verbreitet ist. Die Gesprächssituation wird hier also deutlich gerahmt. Es ist müßig, da nicht entscheidbar, darüber zu spekulieren, ob das Gespräch wesentlich anders gelaufen wäre, ob sich Jale etwa durchgehend lediglich als Student(in) und nicht als türkische (Pädagogik-) Studentin beschrieben hätte, wenn A diese Rahmung hier nicht vorgenommen hätte. Dies scheint jedoch zumindest unwahrscheinlich, da A sie dann sicherlich an anderen Stellen direkt oder indirekt als Türkin und auf ihr Pädagogikstudium angesprochen hätte. Außerdem wusste oder ahnte Jale durch Informationen von ihren Freunden von A's spezifischem Interesse. Insofern kann dieser Gesprächsbeginn als eine Kontextbedingung verstanden werden, in der ethnisiert wird und die Jale durch die Form der Ethnisierung durch (angehende) Lehrer oder Studenten sehr vertraut ist.

Nach Ausschnitt 1 führt A seine Antwort noch etwas fort und beschreibt Jale seine bisherigen Forschungsanstrengungen. Sodann sprechen sie im Anschluss an eine diesbezügliche Frage von A über ein beiden bekanntes Café in Dortmund, das Jale und ihre Freunde in der Vergangenheit häufiger besuchten.

Angesprochen auf ihren Freundeskreis beginnt Jale, über die einzelnen Jugendlichen zu erzählen. Fast alle der Jugendlichen, die sie aufzählt, sind A als türkische Abiturient(inn)en und ehemalige Gesamtschüler(innen) durch die Feldforschung bekannt. Durch seine Äußerungen teilt er mit, dass er über die einzelnen und ihr Studium bzw. ihre Ausbildung informiert ist. Wichtig für die Interpretation ist, dass Jale ihre Freunde und Freundinnen nicht ein einziges Mal als türkische Jugendliche o.Ä. adressiert. Sie spricht nur von vergangenen und bis in die Gegenwart anhaltenden Freundschaften. Nachdem Jale dem Interviewer dann recht ausführlich von ihren Freundschaften erzählt hat, die sie als sehr gut, lustig und vor allen Dingen als so wichtig für ihr Leben beschreibt, dass sie trotz Studienbeginns auch weiterhin sehr darum bemüht sei, viel Zeit und Energie in sie zu investieren, fragt A:

Ausschnitt 2:

- A: Hast du auch deutsche Freunde?
- Jale: Warte mal (.) mal überlegen (lacht) weil du stellst eine sehr gute Frage die ich leider mit nein beantworten muss (lacht) ja also, es ist so, ich meine in der Schulzeit, da hat man ja natürlich ähm da lernt man ja verschiedene äh Leute aus verschiedenen [hm] Kul-

³⁾ Die Interpretation eines Forschungsgespräches als gemeinsam hervorgebrachte Interaktionssituation gelingt forschungspraktisch am leichtesten, wenn die Beiträge der beteiligten Interaktionspartner gleichermaßen verfremdet werden. Deshalb ist in der hier gewählten Falldarstellung von „A“ bzw. dem „Interviewer“ und nicht von „mir“ die Rede.

turen und so alles kennen (.) okay, ich hatte ja in der Schule auch Fr/ deutsche Freunde, mit denen ich auch gesprochen habe (.) aber so privat treffe ich mich mit gar keinem (.) stimmt, ist mir noch nie auf/ doch (lacht) nee

Mit A's Frage wird die Beschreibung ihrer Freundinnen, die sie außer durch die Nennung ihrer Namen nicht als türkisch o.Ä. markiert hatte, explizit ethnisiert. Ähnlich wie zu Beginn des Gespräches verweist A's Frage hier erneut auf seine Rolle als Forscher, der an der Lebenssituation, den Einstellungen und Handlungen einer türkischen Studentin interessiert ist. Für die Erforschung dieser Lebenssituation, so legt die Frage außerdem nahe, scheint es wichtig, ob Jale „auch deutsche Freunde“ hat oder nicht. Beschrieb sie ihre Lebenssituation zuvor dadurch, dass sie auf die für sie wichtigen, guten Freundschaften verwies, so fragt A hier, ob sie genauso selbstverständlich, wie sie türkische Freunde hat, auch deutsche Freunde habe. Da dies aber aufgrund ihrer vorherigen Ausführungen offensichtlich nicht der Fall zu sein scheint, weist die Frage Jale auf ein, aus der Sicht des Fragenden, potentielles Defizit hin. Liest man die Interaktion vor dem Hintergrund, dass der Frager als relativ etablierter Repräsentant der Universität, der er als Doktorand ist, mit Jale, der Neustudentin, spricht, kann die Frage nach deutschen Freunden auf eine „Normalität“ im Universitätsmilieu anspielen, nämlich auf die Tatsache, dass Studentinnen an deutschen Unis „normalerweise“ auch deutsche Freunde und Freundinnen haben. Insofern wird durch A's Gesprächsverhalten eine Situation geschaffen, in der Jales zunächst nur formal durch den Studentenstatus begründete soziale Identität „Studentin“ thematisiert, oder besser: problematisiert, wird.

Diese Situation ist nicht untypisch für eine türkische Bildungsaufsteigerin: Mit ihrem Eintritt in die Universität vollzieht Jale einen sozialen Kontextwechsel, der mit allerhand Neuem, manchen Infragestellungen, oft Fremdzuschreibungen verbunden ist. Die Frage, die sie sich dabei – sowohl aus ihrer Perspektive als auch aus der des Interpreten – stellt, ist, ob und wie es ihr, die sie aus einer türkischen Arbeiterfamilie stammt und bisher nur türkische Freunde hatte, gelingt, ihre Mitgliedschaft zur Universität über formale Kriterien hinaus auch sozial zu bewerkstelligen.

In ihrer Antwort behauptet Jale zunächst, dass es nötig sei, genau nachzudenken – als sei die Frage schwer oder nicht eindeutig zu beantworten. Auch bei der dann folgenden Antwort fällt die Suche nach einem geeigneten Beginn sowie, anschließend, nach der geeigneten Formulierung auf. Insgesamt indizieren die Einleitungsfigur, mit der sich Jale Zeit für die Formulie-

rung ihrer Antwort verschafft, und die Form der Antwort eine gewisse Verunsicherung, die A's Frage hervorgerufen hat. Nach der inhaltlichen Verneinung der Frage beginnt Jale direkt, eine Erklärung dafür, dass sie keine „deutschen Freunde“ hat, zu formulieren.⁴⁾ Dies ist ein Hinweis darauf, dass sie ihre Antwort vor A als begründungsbedürftig ansieht. Sie reagiert also tatsächlich auf das mit der Frage implizit angesprochene potentielle Defizit. Auch die beobachtbare Verunsicherung deutet darauf hin, dass sie auf ihre in Frage gestellte „Normalität“ als Studentin eingeht.

Mit ihrer Antwort bestätigt Jale zwar, dass sie nur türkische Freunde und Freundinnen hat, deutet aber zugleich an, dass dies kein soziales Defizit sei. Jale sagt, dass sie in dem öffentlichen Raum der Institution Schule „natürlich“ deutsche Mitschüler gekannt habe, mit ihnen zu tun gehabt und gesprochen habe usw.; in ihrer Freizeit treffe sie jedoch nie deutsche Jugendliche (bzw. nur türkische). Im Gegensatz zu manchen anderen Aufsteigern markiert sie diese alltägliche Erfahrung einer gelebten Differenz aber nicht als Verletzung oder Diskriminierung, sondern als einen Aspekt ihrer Lebenssituation, der für sie mehr oder weniger irrelevant und unproblematisch sei („stimmt, ist mir noch nie auf/ ...“). Auf die augenscheinliche Tatsache, dass Jale ihre nicht existierenden Freundschaften zu Deutschen natürlich aufgefallen sind („doch (lacht) nee“), braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden. Festzuhalten ist dagegen, dass Jale diese Erfahrung nicht als ein Problem fasst, sondern im Gegenteil in eine Redeform einzubauen versucht, mit der sie „Normalität“ markiert.

Dass Jale mit ihrer Selbstpräsentation Normalität signalisiert, wird in folgender Passage noch deutlicher. Nach A's Frage, was sie denn „an der Uni für Leute kennen gelernt“ hätte, beschreibt sie, wie sie zunächst niemand kannte, dann aber sehr bald anfang, durch das Ansprechen von Sitznachbarn in Vorlesungen und Seminaren erste Kontakte herzustellen:

Ausschnitt 3:

Jale: (...) und mit der Zeit hat/ habe ich ja ähm noch viele andere Gruppen oder auch Personen kennen gelernt (.) also das sind, wie soll ich dir das hier beschreiben? das sind normale Studenten so (.) die kommen äh also die, mit denen ich auch hier im Moment meistens rumhänge, sind die aus Gelsenkirchen und äh aus Bochum also (.) und das sind auch Türken (lacht)

⁴⁾ Auf der Gesamtschule, auf der Jale ihr Abitur machte und die einen hohen Anteil ausländischer Schüler(innen) aufwies (ca. 55%), wurden viele rein türkische Freundschaftsgruppen beobachtet. Sie waren „normal“.

Ihre bisherigen Unibekanntschaften charakterisiert Jale als „normale Studenten“. Auf diese Weise adressiert sie sich indirekt auch selbst als „normale“ Studentin, die eben verschiedene andere Studenten aus unterschiedlichen Städten kennen gelernt hat, ganz so, wie das „normal“ ist für Erstsemester. Diese Selbstpräsentationsform lässt sich an vielen Gesprächsstellen erkennen (s. z.B. auch Ausschnitt 1). Gestützt wird die Interpretation durch die Analyse ihres Sprachverhalten: Jales Rede ist auffallend „studentisch“. Man kann in Jales Rede einen oft unter Studenten zu hörenden Studenten-Jargon nachweisen (vgl. WEBER 1980). Damit sind nicht nur die der Jugendsprache zuzurechnenden Ausdrücke wie „rumhängen“, „total“ usw., sondern auch die sehr häufige Verwendung von inhaltlich oft redundanten Partikeln wie „eigentlich“, „halt“, „ähm“, „irgendwie“ sowie Füllseln wie „ich glaube“, „zum Beispiel“, „sagen wir mal so“ usw. gemeint, mit denen indiziert wird, dass die Sprecherin immer eine Meinung und Antwort vertreten kann und nicht etwa nichts zu sagen hat.

Zurück zu Ausschnitt 2: Indem Jale verschiedene Schüler als Vertreter „verschiedener Kulturen“ anspricht, skizziert sie die alltägliche Situation auf der Gesamtschule als eine „multikulturelle“. Andere Äußerungen in dem Gespräch verdeutlichen, dass Jale sich mit dem Ausdruck „verschiedene Kulturen“ auch auf die unter türkischen Schülern häufig thematisierte ethnische Binnendifferenzierung – in „Sunniten“, „Sunnitinnen mit oder ohne Kopftuch“, „Aleviten“, „rechte Jugendliche“ (z.B. Anhänger der „Grauen Wölfe“), „Atheisten“ – bezieht und insofern auch türkische Schüler und Schülerinnen als unterschiedlichen Kulturen zugehörig beschreibt. Die in Ausschnitt 2 bereits in Ansätzen erkennbare Redeform, die durch Versatzstücke des multikulturellen Diskurses gekennzeichnet ist, wurde bei vielen Jugendlichen von der Gesamtschule beobachtet. Wie die Feldforschung zeigt, bildet die Gesamtschule einen sozialen Kontext, in dem der multikulturelle Diskurs omnipräsent ist (vgl. POTT 2002, 152ff.). An dem Gespräch mit Jale lässt sich daher exemplarisch studieren, wie eine Bildungsaufsteigerin diese biographisch erlernte Beschreibungsform verwendet und welchen Nutzen sie im Verwendungskontext eines Bildungsaufstiegs haben kann.

Im Anschluss an Ausschnitt 2 entwickelt sich das Gespräch folgendermaßen weiter:

Ausschnitt 4:

- A: ja ja (.) ich frage nur weil ich die Leute jetzt alle kenne, frage ich so
 Jale: nee nee (.) von den Deutschen/ nein sind keine da (.) ich weiß aber auch nicht warum (.) an mir liegt's bestimmt nicht (lacht)

- A: und und das war immer schon so oder/
 Jale: ~ ja doch (.) eigentlich schon (.) glaube ich
 A: denk mal zurück (.) so an die Grundschulzeit/
 Jale: ~ ja doch
 A: und seitdem/
 Jale: ~ war irgendwie schon immer so also [hm] ich weiß nicht (.) also okay ich denk mir mal, ich kann zu Menschen ziemlich gut vordringen (.) also dass ich äh leicht ein Gespräch verkuppeln kann so (.) aber also ah ich will dich ja auch nicht beleidigen oder so ne, aber ich meine, es war ja meistens so, dass bei uns im Jahrgang so ähm dass wir Ausländer eine bessere Verbindung also einen Zusammen/ besseren Zusammenhalt hatten als die Deutschen unter sich (.) sage ich mal so (.) also zum Beispiel wenn man irgendwie sich was äh von der Mensa geholt hat, da hat man sich ja immer gegenseitig gefragt ob man auch was will (.) und dann hat man ja das ja aus der eigenen Tasche bezahlt (.) das war ja etwas Selbstverständliches oder dass man halt ähm zum Beispiel wenn man geraucht hat, dass man da etwas angeboten hat (.) das war ja auch etwas Selbstverständliches (.) aber ich muss ehrlich sagen ich ha/ ich treff äh selten Deutsche die das auch machen (.) sage ich mal so (...)

A's bohrende Fragen zu ihren Freundschaften in der Vergangenheit bestätigen die bisherige Lesweise, dass Jale ihre nicht bestehenden Freundschaften zu Deutschen als ein von A angesprochenes Defizit verstehen kann. Sie fordern wiederholt eine Erklärung von ihr. Diese liefert Jale nun und demonstriert damit schon drei Dinge, die ihr ihre kulturalisierende Rede ermöglichen.

Erstens: In Ausschnitt 4 spricht Jale darüber, dass das Finden von Freunden und der Umgang mit Freunden auf geteilten Erfahrungen und Verhaltensweisen – als Voraussetzung für freundschaftliches Verstehen – beruht. Um dies deutlich zu machen, spricht sie von kulturellen, ethnischen bzw. nationalen Unterschieden und mobilisiert gängige kulturelle Klischees: Ausländische bzw. türkische Jugendliche seien im Gegensatz zu den vergleichsweise verschlossenen deutschen hilfsbereiter, solidarischer, hätten einen besseren Zusammenhalt usw. Aus dem gleichen Grund oder um auszudrücken, dass auch das Leben in der Familie auf Gemeinsamkeiten und geteilten Erfahrungen beruht, verwendet Jale auch an anderen Gesprächsstellen kulturelle Stereotype (türkische Menschen und Familien seien „wärmer, freundlicher, lustiger, gastfreundlicher“ usw. als deutsche).

Zweitens wird deutlich, dass Jale mit dieser Form der Mobilisierung ethnisch-kultureller Unterschiede die mit A's Fragen transportierten Zuschreibungen umkehren kann: Es liege nicht an ihr, sie habe die Kompetenzen zu Freundschaften mit allen Menschen, auch mit

Deutschen, die Defizite lägen bei den Deutschen. Ihre Differenzerfahrung, bisher im Wesentlichen nur mit ausländischen bzw. türkischen Jugendlichen befreundet zu sein, stellt sie also mit dem Verweis auf Verhaltensweisen und Beziehungen, die sie als „besser“ bewertet, als eine Erfahrung dar, durch die sie sich positiv von A und den Deutschen abgrenzen kann. Das, was ihr im Hinblick auf ihre Identität als Studentin an einer deutschen Universität als Schwäche oder als nicht kontextadäquate Eigenschaft unterstellt werden könnte, beschreibt sie derart selbstbewusst als eine Stärke und Besonderheit.

Drittens ist zu erkennen, wie Jale ihrer Rede durch Selbstethnisierung und Verwendung des kulturalistischen Diskurses nach einem etwas unsicherem Anfang zunehmend Stabilität und Sicherheit verleiht („also okay ich denk mir mal ...“).

Diese Merkmale der Fallstruktur werden durch folgende Textpassage bestätigt. Im Gespräch folgt Ausschnitt 5 kurz nach Ausschnitt 3 und steht somit im Zusammenhang von Jales Schilderung, wie sie die ersten Wochen ihres Studiums erlebte und warum sie sich bisher auch auf der Universität am besten mit türkischen Studierenden verstehe:

Ausschnitt 5:

Jale: sagen wir mal so (.) wenn ich mit jemandem zusammensitze, dann möchte ich auch natürlich ein schönes Gespräch haben und halt über etwas Interessantes diskutieren (.) und war dann halt auch n paar mal in einem Café zusammen mit den äh neuen Freunden in Anführungsstrichen (.) aber irgendwie, da kam ni/ kein Gespräch auf (.) immer nur über's Wetter und äh wie man äh und woher man kommt (.) welche Schule man hatte und Pipapo (.) solche Sachen alltägliche Sachen (.) und jeden Tag darüber reden kann man ja auch nicht, man muss ja irgendwie schon Gemeinsamkeiten finden und ich habe da keine

A: Und über was redest du mit den anderen Leuten muss ich jetzt mal fragen?

Jale: Oh alles. Also äh mich freut es immer wieder, dass ich m/ mit Leuten reden kann äh also (.) wenn ich über Politik äh [ja] mit jemandem reden kann [ja] zum Beispiel über die Politik in der Türkei, da läuft ja ziemlich viel schief sage ich mal so [hm] und wenn man da schon angefangen hat, dann kann man stundenlang drüber reden und über die/ also da ist ja schon diese Gemeinsamkeit da, dass man türkisch ist also Türke ist ne, aus der Türkei kommt und ähm halt (.) es ist ja so dass äh verschiedene Leute aus den verschiedenen Sch/ äh Städten oder äh aus welchen äh Teilen der Türkei man kommt, dass da zig ähm Unterschiede sind [hm] zum Beispiel, die in An/ Anatolien, die halten sich noch mehr an die ähm an die Tradition als die an der Ägäis oder äh und die die oder was weiß ich (.) also (.) jede Stadt hat so seine ähm persönliche äh Art,

sage ich mal so (.) sei es vom äh Essen her [hm] also vom vom Gericht her oder sei es von der Sprache oder vom Verhalten [hm] das liegt in einem einfach halt [hm] wie gesagt, jede Stadt hat ei/ hat eine Spezialität bei uns (.) und darüber kann man halt stundenlang reden oder wo/ wohin man halt im Urlaub fliegt, wo man überall war oder (.) was weiß ich (.) so halt (.) dar/ da gibt's so vieles zu erzählen oder was/ darüber kann man echt stundenlang sprechen so [hm] ja, das finde ich ehrlich ziemlich toll, wenn man mit äh Leuten darüber reden kann.

Jale begründet ihre intensiveren sozialen Beziehungen zu türkischen Studenten erneut mit herkunftsbedingten Gemeinsamkeiten, gemeinsamen Interessen und geteilten Erfahrungen. Ihr ethnisches Erklärungsmuster wird hier durch geeignete räumliche Bezüge noch zusätzlich gefestigt. Wie Jales zunehmend flüssige Rede zeigt, gelingt es ihr mit ihrer kulturellen Rede-weise, die anfänglichen Unsicherheiten abzulegen.

Genau genommen beschreibt sich Jale in diesem Ausschnitt nicht nur als Türkin, sondern als eine Person, die aus einem Land stammt, für das die kulturelle und historische Vielfalt kennzeichnend sei, kurz: aus einem Land, das sich durch seine Multikulturalität auszeichne. Aus der ethnischen Zuschreibung *Türkin* im Forschungsgespräch macht sie eine *multikulturelle Identität*. Den öffentlichen Multikultur-Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland, der gemeinhin eher soziale Beziehungen zwischen einer oder mehreren Migrantengruppen und der Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft (z.B. Deutsche – Türken) und nicht Beziehungen zwischen „Subkulturen“ einer Nation thematisiert, deutet Jale hier um. Sie stellt sich durch ihre Verknüpfung des Multikultur-Diskurses mit der Raumabstraktion Türkei in die Tradition der „Multikulturalität“, ohne auf deutsche oder nicht-türkische ausländische Freunde, also eine sog. „interethnische“ Freundschaftsstruktur, verweisen zu müssen. Dabei fasst sie „Kultur“ bzw. „Multikultur“ in essentialistischer Weise als ein Wesensmerkmal der persönlichen Identität auf, sie „liege halt einfach in einem“.

Durch die Reproduktion der stereotypen Diskurse über Kultur und Nationalität als dominierende und abgrenzende Merkmale der Identität von Migranten sowie ihre Anwendung auf die intern differenzierte türkische Bevölkerung stellt Jale sich indirekt auch als jemand mit einem genuinen Interesse am Multikulturalismus dar. Mit den Hinweisen auf ihre Fähigkeit, über kulturelle Unterschiede stundenlang reden zu können, sagt sie, dass sie die verschiedenen türkischen Kulturen und Subkulturen kennt und beschreiben kann (was sie an anderen Stellen des Gespräches auch in ausführlicher Weise tut). Das Kennen der kulturellen

Unterschiede, Identitäten und Erfahrungen beschreibt sie als eine Bereicherung, als etwas Interessantes und Verbindendes. Kulturelle Identitäten und Differenzen werden also positiv konnotiert. In dem Sinne kann man aus dieser Passage auch lesen, dass Jale dem Interviewer ihre „multikulturellen Kompetenzen“ demonstriert. Sie demonstriert derartige Kompetenzen durch die Thematisierung persönlicher und alltäglicher Erfahrungen im Umgang mit türkischen Schülern/Studenten und durch den Verweis auf ihre multikulturelle Herkunft.

Indem Jale es an dieser Stelle vermeidet, Deutschland bzw. die Gesellschaft in Deutschland ebenfalls als eine multikulturelle zu beschreiben, und indem sie die deutschen Studenten als eher langweilig darstellt, markiert sie ähnlich wie in Ausschnitt 4 erneut einen Unterschied zu deutschen Schülern und Studenten. Mit Bezug auf ihre Herkunft schreibt sie sich folglich Eigenschaften und Interessen zu, durch die sie besonders erscheint. Da die Demonstration von Individualität jedoch ein gängiges studentisches Verhalten ist, kann man interpretieren, dass Jale dem Interviewer ihre studentische Individualität vorführt. Diese Interpretation wird dadurch gestützt, dass Jale sagt, das gemeinsame Interesse an Themen wie den politischen Problemen in der Türkei und der Multikultur dieses Landes mache die Gespräche unter türkischen Studenten interessanter als die Gespräche mit deutschen. „Über etwas Interessantes (zu) diskutieren“ ist genau das, was viele Studenten als bevorzugte Beschäftigung praktizieren; es gehört zum studentischen Habitus (vgl. SCHERR 1995, 70ff.). Insofern demonstriert Jale in dieser Erklärung nicht nur ihre vermeintlichen (multi-)kulturellen Kompetenzen und Handlungsorientierungen, sondern betont durch ihre Abgrenzung von A zugleich ihre Individualität als Studentin.

Die durch das (ethnisierende) Gesprächsverhalten von A und seine Fragen zu ihren Freundschaften (bzw. zu etwaigen deutschen Freunden) hervorgerufene implizite Problematisierung ihrer sozialen Identität als Studentin weist Jale somit durch ihre Rede deutlich zurück. Unter den durch das Forschungsgespräch hervorgerufenen Bedingungen ethnischer Zuschreibungen, die auf viele andere Situationen in Bildungsinstitutionen wie der Schule oder der Universität übertragbar sind, ermöglicht ihr die *selbstethnisierende Verwendung des (Multi-)Kultur-Diskurses*, sich als selbstbewusste Studentin zu präsentieren.

Fallzusammenfassung

Die hier nicht darstellbare Analyse des gesamten Gespräches bestätigt und erweitert diese Deutung. Es zeigt sich, dass Jales multikulturelle Rede Ausdruck eines

vielseitigen Aufstiegsverhaltens ist: Jale hat gelernt, mit der ethnisierenden Selbstbeschreibung und der Verwendung (multi-)kultureller Unterscheidungen verschiedene aufstiegsbedingte Unsicherheiten zu absorbieren und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

Die Aneignung des Multikulturalismuskurses ermöglicht Jale neben dem bisher Genannten auch die Artikulation der Erfahrung, dass sie sich mit fortschreitender Bildungskarriere zunehmend von ihrem sozialen Herkunftskontext, insbesondere von ihrer Familie, entfernt. Dies gelingt ihr in einer Weise, mit der sie verschiedene Vorurteile über türkische Migrantinnen als auf sie selbst nicht zutreffend zurückweist. Zugleich kann sie dabei Loyalität gegenüber ihrer sozialen Herkunftsgruppe demonstrieren und studententypisch moderne Individualität praktizieren. Gerade dadurch, dass sie gelernt hat, ihre bisherigen Aufstiegserfahrungen derart als die *Modernisierung* und *Emanzipation* einer multikulturellen Türkin zu thematisieren, kann sie sich als engagierte Pädagogikstudentin oder zukünftige Diplompädagogin Kompetenzen zuschreiben. Bei Bedarf ermöglicht ihr das den überzeugenden Auftritt als Expertin und potentielle Kandidatin für pädagogische, oder genauer: multikulturelle und frauen- oder migrantinnenspezifische Aufgabenfelder.

Im Vergleich zur großen Relevanz von Kultur (bzw. Ethnizität) sind räumliche Unterscheidungen für das rekonstruierte Aufstiegsmuster weniger bedeutsam – anders als im Falle anderer analysierter Handlungsmuster migranter Bildungsaufsteiger (vgl. POTT 2002). Während Jale ethnisch-kulturelle Unterscheidungen äußerst explizit verwendet, kommen räumliche Differenzierungsformen in ihrer Handlungs- und Kommunikationspraxis zwar durchgehend, aber häufig nur indirekt vor.

Auch fällt auf, dass sie ganz verschiedene Räume konstituiert. So bezieht sie ihre multikulturelle Rede auf Dortmund, die Gesamtschule oder die Türkei. Diese mehrfachen Raumbezüge stützen ihren multikulturellen Identitätsentwurf. Daneben reproduziert sie im Rahmen ihrer Selbstinszenierung als moderne Studentin auch den Diskurs des traditionellen Kulturraums Türkei. Im Zusammenhang mit der Pflege freundschaftlicher und familiärer Beziehungen artikuliert Jale außerdem ihre unvermindert starke Bindung an ihre Dortmund „Heimatstadt“. Mit dieser Bindung erklärt sie z.B. ihr tägliches Pendeln von der elterlichen Wohnung zu ihrer in einer anderen Stadt gelegenen Universität. Auch die Fortführung der ihrem Studium vorgängigen Freundschaftsbeziehungen zu Personen, die keine höheren Bildungskarrieren verfolgen, begründet sie mit ihrer lokalen Identität.

Wie die Analyse zeigen kann, dient dieser Ortsbezug insbesondere der Herstellung von biographischer Kontinuität. Dieses Verhalten ist bezeichnend für Studienanfänger, die sich noch etwas unsicher in ihrer neuen Lebenswelt bewegen. Es schafft in der Phase der formalen Umkontextuierungen der Lebensverhältnisse und der damit einhergehenden sozialen Veränderungen eine gewisse Stabilität. Mögliche Schwierigkeiten und Desorientierungen einer sozial aufsteigenden Studienanfängerin können so abgefedert werden.

Mit ihrer Selbstbeschreibung als eine moderne, emanzipierte und lokal verankerte Multikulturalistin gelingt es Jale insgesamt, ebenso selbstbewusst wie studienmotiviert die selbstverständliche Mitgliedschaft im höheren Bildungssystem zu beanspruchen – eine Leistung, die für soziale Aufsteiger(innen) gerade nicht selbstverständlich ist. Trotz verschiedener Schwierigkeiten, die sie auf dem Weg in die Universität schon erfahren hat, lässt sie sich von dem Wagnis der Fortsetzung ihrer Aufstiegskarriere nicht abschrecken.

Allgemeine Ergebnisse

Wie im präsentierten Fall verdeutlichen auch die Fallrekonstruktionen anderer Aufsteiger (vgl. z.B. HUMM-RICH 2002), wie wichtig es ist, Forschungsinterviews konsequent als Interaktionssituationen auszudeuten. Die Reflexion der Erzeugungsbedingungen kulturgeographischer Feldforschung erbringt wertvolle Hinweise auf die Struktur der interessierenden Handlungsmuster: In der Art und Weise, wie Jale sich das Interview als ein Gespräch mit einem Vertreter des sozialen Kontextes aneignet, in den hinein sie ihre Bildungskarriere führt, reproduzieren sich ihre Erfahrungen, Annahmen und gelernten Umgangsformen mit aufstiegstypischen Problemkonstellationen.

Außerdem wird die Bedeutung des durchgängigen interpretatorischen Bezugs auf den Kontext des (durch Organisationen des Erziehungssystems vermittelten) Bildungsaufstiegs sichtbar (vgl. im Folgenden: POTT 2002). Diese Kontextuierung der beobachteten Beobachtungen der Aufsteiger erlaubt es, den Sinn, den sie mit der Konstruktion ethnisch-kultureller und räumlicher Formen realisieren, als Teil einer Handlungs- und Kommunikationspraxis zu rekonstruieren, in der sie ihre durch den Aufstiegsprozess bestimmten Lebensbedingungen bewältigen. Man kann derart zeigen, dass die Art und Weise, wie Aufsteiger kulturelle und räumliche Grenzen herstellen, reproduzieren und verknüpfen, keinesfalls beliebig ist. Dieser Eindruck könnte entstehen, wenn man betrachtet, wie unterschiedlich sie im sozialen Aufstiegsprozess mobilisiert werden und wie unterschiedlich die Bedeutung selbst begrifflich gleich lautender Formen (z.B. „Problem-

stadtviertel“, „Türken“, „Leben zwischen den Kulturen“, „Leitkultur“, „Multikulturalismus“) für verschiedene Aufsteiger sein kann. Tatsächlich lassen sich die beobachtbaren kulturellen und räumlichen Unterscheidungen als im bisherigen Mobilitätsprozess erworbene soziale Muster und als Elemente von im Aufstiegskontext praktizierten Handlungs- und Identitätsformen deuten. Die Verwendung ethnisch-kultureller und räumlich-lokaler Unterscheidungs- und Beschreibungsformen wird in Abhängigkeit von biographischen Karriereerfahrungen und gegebenen Handlungssituationen gewählt. Sie eröffnet den Aufsteiger(inne)n ganz unterschiedliche Möglichkeiten im Aufstiegszusammenhang. Und sie kann die Fortsetzung des Aufstiegsprozesses ausgesprochen motivieren.

Damit widersprechen die Untersuchungsergebnisse den herkömmlichen Erwartungen der interdisziplinären Migrationsforschung. Nach den üblichen Integrations-, Assimilations- und Ungleichheitsmodellen gelten ethnisch-kulturelle Unterscheidungen und Selbstbeschreibungen ebenso wie das Aufwachsen und Leben in Stadtvierteln mit hoher Migrantenkonzentration als Aufstiegshindernisse bzw. als Hinweise für noch nicht erfolgte oder misslingende „Integration“. Im Falle sozialer Aufstiegsprozesse und höherer Bildungskarrieren (d.h. „Integration“) wird angenommen, ethnisch-kulturelle Formen seien irrelevant geworden. Dagegen zeigen die durchgeführten Fallrekonstruktionen, in welcher unterschiedlicher Weise Ethnizität und Lokalität brauchbare Ressourcen zur Bewältigung der mit einem Bildungsaufstieg verbundenen sozialen Karriereanforderungen und Zumutungen sein können.

Darüber hinaus wird erkennbar, dass mit den Aufstiegsprozessen in der zweiten Migrantengeneration offensichtlich auch ein heterogenes Potential zukünftiger *ethnischer* Eliten entsteht. Die „Multikulturalistin“ stellt ein Beispiel einer potentiellen Intellektuellen (z.B. einer Migrationsforscherin oder einer Pädagogin im Feld der pädagogischen Migrantenbetreuung) dar, für deren gesellschaftliche Position die Verwendung ethnisch-kultureller Unterscheidungen konstitutiv ist.

6 Anwendungsmöglichkeiten einer beobachtungstheoretischen Kulturgeographie

Das vorgestellte Fallbeispiel und die zitierte Untersuchung zum migranten Bildungsaufstieg demonstrieren exemplarisch die Fruchtbarkeit einer beobachtungstheoretischen Kulturgeographie. Sicherlich kann man eine solche Kulturgeographie auch in einem anderen als dem hier gewählten gesellschaftstheoretischen Interpretationsrahmen umsetzen. Dass der system-

theoretische Ansatz aber gerade auch für empirische Fragestellungen große (und in der Geographie bisher nur selten genutzte) Potentiale bereithält, sollte deutlich geworden sein.

Im Hinblick auf die Erforschung der Relevanz von Kultur in anderen gesellschaftlichen Bereichen sind mindestens zwei Merkmale einer beobachtungstheoretisch konzipierten Kulturgeographie hervorzuheben. *Erstens* verstehen sich die voranstehenden Ausführungen und das Fallbeispiel als Plädoyer dafür, die Analyse von kulturbezogenen Fragestellungen ausschließlich im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung durchzuführen. Um die Funktion der sozialen Herstellungsleistung Kultur zu untersuchen, sollte der Forscher (die Forscherin) beobachten und rekonstruieren, wie andere Beobachter der Welt das Schema Kultur verwenden und kulturelle Unterscheidungen markieren. Auf diese Weise bekommt, *zweitens*, die Kontextuierung der Beobachtung ein besonderes Gewicht. Dabei ist nicht nur danach zu differenzieren, wer beobachtet, konstruiert und Kultur zu welchen Zwecken benutzt. Vielmehr ist auch zu berücksichtigen, in welchem Kontext und unter welchen Rahmenbedingungen das Beobachtungsschema Kultur zur Anwendung kommt und kulturelle Unterscheidungen geltend gemacht werden. In dem Fallbeispiel ließ sich die Bedeutung der in der Handlungs- und Kommunikationspraxis von Bildungsaufsteigern beobachteten kulturellen Grenzziehungen nur durch den systematischen Bezug auf den sozialen Aufsteigskontext angemessen rekonstruieren. Die Interpretation des Forschungsgesprächs als Interaktionssituation ermöglichte es darüber hinaus, die Beteiligung des Forschers an der Herstellung der beobachteten Verwendungsweise von Kultur zu reflektieren.

Die Anwendungsmöglichkeiten einer beobachtungstheoretischen Kulturgeographie, die sich an diesen beiden Faustregeln orientiert – Beobachtung zweiter Ordnung *und* Kontextbezug (einschließlich der Selbstreflexivität der Forschung) –, sind vielfältig. Dies verdeutlicht bereits das inhaltliche Spektrum, das diejenigen Arbeiten aufspannen, die im Sinne einer beobachtungstheoretisch konzipierten Kulturgeographie angelegt sind oder der vorgeschlagenen Ausrichtung zumindest sehr nahe stehen. So reicht die folgende Auswahl jüngerer deutschsprachiger Arbeiten von der Analyse unternehmerischer Handlungs- und Entscheidungsformen (PÜTZ 2003) über die Untersuchung städtischer Konflikte (POTT u. THIEME 1999) oder schul- und unterrichtsbezogener Problemstellungen (BUDKE 2004) bis hin zu der „kritischen“ Dekonstruktion medialer, wissenschaftlicher und politischer Diskurse (LOSSAU 2003; POTT 2001) sowie der Rekonstruktion alltäglicher Kommunikationspraxis (SCHLOTTMANN

2003).

Diese Untersuchungen deuten die empirischen Anwendungsmöglichkeiten einer beobachtungstheoretischen Kulturgeographie, die die aufgezeigten Folgeprobleme einer Engführung von Kultur und Gesellschaft vermeidet, an. Da der Beobachter-Begriff nicht auf Individuen beschränkt ist, können auch Interaktionssysteme, Gruppen, Organisationen, soziale Bewegungen, Konflikte, Netzwerke, Funktionssysteme oder andere Kommunikations- und Handlungszusammenhänge der modernen Gesellschaft daraufhin beobachtet werden, wie, wozu und mit welchen Folgen sie mit Hilfe kultureller und räumlicher Schemata operieren. Entscheidend für die kulturgeographische Analyse ist in allen Fällen, die beobachteten Kultur- und Raumformen vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlich strukturierten Verwendungskontexte zu rekonstruieren.

Literatur

- BAECKER, D. (2000): Wozu Kultur? Berlin.
- BELINA, B. (2003): Kultur? Macht und Profit! Zu Kultur, Ökonomie und Politik im öffentlichen Raum und in der *Radical Geography*. In: GEBHARDT, H.; REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin, 83–97.
- BLOTEVOGEL, H. H. (2003): „Neue Kulturgeographie“ – Entwicklung, Dimensionen, Potenziale und Risiken einer kulturalistischen Humangeographie. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 77 (1), 7–34.
- BOMMES, M. (1996): Die Beobachtung von Kultur. Die Festbeschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden. In: KLINGEMANN, C.; NEUMANN, M. u. REHBERG, K.-S. (Hg.): Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1994. Opladen, 205–226.
- BUDKE, A. (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: geographische revue 6 (2), 27–41.
- GEBHARDT, H.; REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (2003a): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: GEBHARDT, H.; REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin, 1–27.
- (2003b): Vorwort. In: GEBHARDT, H.; REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin, VII–IX.
- HUMMIRICH, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen.
- JACKSON, P. (1989): Maps of Meaning. An Introduction to Cultural Geography. London.
- KEMPER, F.-J. (2003): Landschaften, Texte, soziale Praktiken – Wege der angelsächsischen Kulturgeographie. In: Petermanns Geographische Mitteilungen 147 (2), 6–15.

- KRÄMER-BADONI, T. u. KUHM, K. (Hg.) (2003): Die Gesellschaft und ihr Raum. Raum als Gegenstand der Soziologie. Opladen.
- LOSSAU, J. (2003): Geographische Repräsentationen: Skizze einer *anderen* Geographie. In: GEBHARDT, H.; REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin, 101–111.
- LUHMANN, N. (1995): Kultur als historischer Begriff. In: LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. 4. Frankfurt a.M.
- (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- MITCHELL, D. (2000): Cultural Geography. A Critical Introduction. Oxford, Malden.
- NASSEHI, A. (1990): Zum Funktionswandel von Ethnizität im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. Ein Beitrag zur Theorie funktionaler Differenzierung. In: Soziale Welt 41, 261–282.
- (2003): Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- NATTER, W. u. WARDENGA, U. (2003): Die „neue“ und „alte“ *Cultural Geography* in der anglo-amerikanischen Geographie. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 77 (1), 71–90.
- POTT, A. (2001): Der räumliche Blick. Zum Zusammenhang von Raum und städtischer Segregation von Migranten. In: GESTRING, N.; GLASAUER, H.; HANNEMANN, C.; PETROWSKY, W. u. POHLAN, J. (Hg.): Schwerpunkt: Einwanderungsstadt. Jahrbuch StadtRegion 2001. Opladen, 57–74.
- (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.
- POTT, A. u. THIEME, G. (1999): Where the Muezzin Calls – Culturalisation of a Local Conflict in the Context of Ethnic Change in the Ruhr Conurbation. In: *Espace–Populations–Sociétés* 3, 451–461.
- PÜTZ, R. (2003): Kultur und unternehmerisches Handeln – Perspektiven der „Transkulturalität als Praxis“. In: Petermanns Geographische Mitteilungen 147 (2), 76–83.
- REDEPENNING, M. (2005): Systemtheorie und raumbezogene Semantik. Schritte (zu) einer anderen Lesart am Beispiel der *critical geopolitics*. Leipzig (i.E.).
- REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (2003): Geopolitische Leitbilder und die Neuordnung der globalen Machtverhältnisse. In: GEBHARDT, H.; REUBER, P. u. WOLKERSDORFER, G. (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, Berlin, 47–65.
- SCHERR, A. (1995): Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten. Opladen.
- SCHLOTTMANN, A. (2003): Zur alltäglichen Verortung von Kultur in kommunikativer Praxis. Beispiel „Ostdeutschland“. In: *Geographische Zeitschrift* 91 (1), 40–51.
- WEBER, H. (1980): Studentensprache. Über den Zusammenhang von Sprache und Leben. Weinheim, Basel.
- WERLEN, B. (2003): *Cultural Turn* in Humanwissenschaften und Geographie. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 77 (1), 35–52.