

Dieser Text ist erschienen in Anja Weiß/Cornelia Koppetsch/Albert Scharenberg/Oliver Schmidtke (Hrsg.): „Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit“. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001, S. 175-206.

Bei vorliegender Version handelt es sich um eine Manuskriptfassung, die gegenüber der Druckfassung kleine Abweichungen enthalten kann.

Milieubildung, symbolische Gewalt und soziale Ungleichheit. Statuspassagen junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien

Karin Schittenhelm

Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, in welcher Weise symbolische Dimensionen für die Herstellung und Aufrechterhaltung mehrdimensionaler sozialer Ungleichheiten eine Rolle spielen. Im Mittelpunkt stehen Klassifikations-Prozesse anhand sozialer Konstruktionen von "Geschlecht" und "Ethnizität", die auf der Grundlage von Fallanalysen zu Statuspassagen junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien untersucht werden.

Der Begriff "kulturelle Differenz" wurde zwar im Hinblick auf die hier berücksichtigte Personengruppe wiederholt zur Diskussion gestellt. Dies ändert jedoch nichts an seiner Unbestimmtheit. In bisherigen Debatten zur Relevanz vermeintlicher oder tatsächlicher "kultureller Unterschiede" im Zugang zu Bildung und Arbeit zeigen sich vielmehr gegenläufige Tendenzen. Eine Anerkennung kultureller Unterschiede und Identitäten sowie die Förderung interkultureller Kompetenzen gelten einerseits als Voraussetzung für eine Chancengleichheit sozialer Gruppen.¹ Andererseits werden sowohl in der Geschlechter- als auch in der Migrationsforschung Konstruktionen einer "kulturellen Differenz" als Mittel zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit kritisiert (u.a. Gümen 1996; Gutiérrez Rodríguez 1996). Entscheidend für diese Debatten ist die Suche nach Grenzziehungen und Konfliktlinien, die durch rechtliche Ungleichheit oder offensichtliche Diskriminierung nicht hinreichend zu erklären sind und denen stattdessen sublimere Formen einer ungleichen Verteilung sozialer Chancen zugrunde liegen.

Die Frage nach der Bedeutung kultureller Klassifikationen und Symbole für soziale Ungleichheit stellt sozialwissenschaftliche Analysen vor Probleme, die nicht einfach zu lösen sind. In heutigen Gesellschaften kann nicht mehr von einem kollektiven Konsens über Symbole und deren Deutung die Rede sein (Schittenhelm 1996). Das bedeutet, dass Prozesse einer sozialen Schließung anhand von Klassifikationen und Symbolen verlaufen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten nicht in derselben Weise interpretiert werden. In sozialwissenschaftlichen Analysen zu sozialer Ungleichheit können daher kulturelle Einflüsse weder kontextunabhängig noch losgelöst von sozialstrukturellen Komponenten behandelt werden. Analytische Instrumente können überdies nicht auf fragwürdigen Konstruktionen einer "kulturellen Differenz" beruhen.

Die Ebene der symbolischen Produktion, die Ausdruck ungleicher Lebensverhältnisse ist und zugleich Statusunterschiede (re-)produziert,

¹ Zu dieser Frage in erziehungswissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Debatten s. den aktuellen Überblick von Krüger-Potratz (1999) und zur Umstrittenheit von 'Interkulturalität' als pädagogischer Tugend Hamburger (1999).

analysierte Bourdieu (1987) ausführlich anhand von Klassenverhältnissen und Klassenfraktionen. Eine Ungleichheitsrelevanz soziokultureller Kontexte und der Zusammenhang von Sozialstruktur und Kultur² wurden mittlerweile auch im Hinblick auf weitere Formen sozialer Ungleichheit zur Diskussion gestellt. Im folgenden Beitrag gilt die Aufmerksamkeit mehrdimensionalen sozialen Ungleichheiten, die auf einem Zusammenwirken verschiedener Kategorien und Dimensionen sozialer Ungleichheit beruhen. In gegenwärtigen Diskussionen ist in diesem Zusammenhang auch von 'komplexen sozialen Ungleichheiten' (Frerichs 2000) die Rede. Das Interesse gilt dabei insbesondere einer wechselseitigen Beeinflussung dieser Dimensionen, wobei bisher das Verhältnis von Klasse und Geschlecht (Frerichs/Steinrück 1993; Frerichs 2000; Koppetsch/Burkart 1999) und erst neuerdings auch von Geschlecht und Ethnizität beachtet wurde (Lenz 1996; Gümen 1996, 1999; Gutiérrez Rodríguez 1999; Lutz 1999).

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf mehrdimensionale soziale Ungleichheiten im Zugang zu Bildung und Arbeit. Ein Ausgangspunkt ist, dass die Teilhabe an Erwerbsarbeit eine Form der Vergesellschaftung darstellt, die in entscheidender Weise ungleiche Lebenschancen begründen kann (Mayer 1987, S. 377). In den letzten Jahren haben sich zwar die Zugangschancen zu Abschlüssen der allgemein bildenden Schule für bisher benachteiligte Zielgruppen erhöht. Nach wie vor lässt sich jedoch beobachten, dass dieselben Bildungstitel auf dem beruflichen Arbeitsmarkt nicht von allen in gleicher Weise umgesetzt werden können. Ein Verständnis sozialer Chancen, das sowohl Fragen der Aneignung als auch der beruflichen Verwertung von Bildung einbezieht, hat daher an Bedeutung gewonnen.³ Dies wird in den folgenden Analysen zu einer Vergeschlechtlichung und Ethnisierung des Verlaufs von Statuspassagen zwischen Schule und Beruf berücksichtigt. Die Kategorien Geschlecht und Ethnizität werden dabei einerseits als Strukturkategorien, andererseits hinsichtlich ihrer variierenden Bedeutung in milieuspezifischen und institutionellen Kontexten reflektiert werden.

In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, inwiefern die gegensätzlichen Tendenzen bisheriger Debatten damit zu tun haben, dass kulturellen Faktoren in der Herstellung sozialer Ungleichheit tatsächlich mehrdeutige und widersprüchliche soziale Funktionen zukommen. Während in der bisherigen Ungleichheitsforschung insbesondere exklusive Funktionen kultureller Faktoren zur Kenntnis genommen wurden, stelle ich zur Diskussion, inwiefern darüber hinaus inklusive Funktionen ungleichheitsrelevant sind.⁴ Dazu wird zunächst eine kritische Analyse und Dekonstruktion eines Kulturbegriffs in den Sozialwissenschaften vorgenommen. Mein Interesse gilt

² S. die Beiträge in dem Band 'Sozialstruktur und Kultur' (Haferkamp 1990).

³ Zur Frage einer Aneignung und Verwertung von Bildung in der geschlechterbezogenen Bildungsforschung s. die Beiträge in Rabe-Kleberg (1990) und Krüger (1992) und hinsichtlich junger Migrantinnen s. Apitzsch (1990) und Granato/Schittenhelm (2000).

⁴ Zu exklusiven und inklusiven Funktionen von Kultur vgl. Eder (1994).

einem Untersuchungsansatz, der ausdifferenzierte soziokulturelle Erfahrungswelten und deren strukturelle Einbindung in soziale Lagen analysiert. In diesem Zusammenhang werden Entwicklungen in der neueren Milieuforschung berücksichtigt.

Der empirische Teil beruht auf Ergebnissen einer komparativen Untersuchung zum Statusübergang junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien, die über eine berufliche Ausbildung einen Einstieg in den Arbeitsmarkt suchen.⁵ Dabei werden Formen einer Vergeschlechtlichung und Ethnisierung im Verlauf von Statusübergängen aufgezeigt. Die empirische Analyse gilt der Frage, inwiefern für den Zugang der jungen Frauen zu Bildung und Arbeit milieuspezifische Erfahrungskontexte und eine soziale Selbstverortung einerseits und Differenzkonstruktionen durch Fremdzuschreibungen andererseits eine Rolle spielen. Es wird deutlich werden, dass die jungen Frauen in Aspekten ihrer Bildungs- und Berufsorientierung auch mit Schulabgängerinnen aus einheimischen Herkunftsfamilien übereinstimmen. Überdies lässt sich zeigen, dass sie im Kontext ihrer Herkunftsmilieus Orientierungen und Verhaltensstile erwerben, die nicht zu einer fraglosen Übernahme untergeordneter Positionen in ethnisch segregierten Feldern führen. Dies führt zu der Frage, in welcher Weise kulturelle Faktoren neben exklusiven Funktionen auch eine Bedeutung für die soziale Selbstorganisation von Milieus haben. Abschließend wird zur Diskussion gestellt, inwiefern eine Vermittlung von Orientierungen und sozialen Zugehörigkeiten in den jeweiligen Herkunftsmilieus mit dem Konzept der "symbolischen Gewalt" und dessen Betonung einer Inkorporation untergeordneter Positionen erfasst werden kann.

1 Widersprüchliche und mehrdeutige Funktionen von „Kultur“

Die Unbestimmtheit heutiger Verwendungen der Begriffe "kulturelle Differenz" oder "kulturelle Vielfalt" zeigt sich darin, dass wenig über die Art und Weise ausgesagt wird, welche soziale Funktion der Kultur jeweils zukommt und wie kulturelle Faktoren mit sozialstrukturellen oder institutionellen Bedingungen zusammenwirken. Der Begriff "kulturelle Differenz" steht mittlerweile für Verschiedenheiten nationaler, ethnischer, sprachlicher, religiöser oder auch geschlechtsspezifischer Art (vgl. Benhabib 1999), wobei sich die Frage stellt, inwiefern nicht genauso von ökonomischen, politischen oder sozialen Unterschieden die Rede sein kann, die sich eben auch auf kultureller Ebene manifestieren. Dabei ist die Mehrdeutigkeit des Begriffs Kultur schon allein darin begründet, dass er in unterschiedlichen Diskursen und Strömungen der Sozialwissenschaften zur Lösung sehr verschiedener Probleme

⁵ Die Untersuchung "Soziale Lage, Lebensstil und Orientierungen junger Frauen zwischen Schule und Beruf in interkulturell vergleichender Forschungsperspektive" (Schittenhelm 1998a) wurde 1998 bis 1999 mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Arbeitsbereich "Qualitative Bildungsforschung" der Freien Universität Berlin durchgeführt. An der Erhebung und Auswertung waren neben der Autorin Jutta Buyse und Miriam A. Geoffroy als studentische Mitarbeiterinnen beteiligt. Für Diskussionen zum vorliegenden Text danke ich Ralf Bohnsack und Anja Weiß.

verwendet wird (Bauman 1999). Es ist fraglich, ob soziologisch betrachtet immer von denselben Prozessen und Tatbeständen die Rede ist.

Im Folgenden wird zunächst zur Kenntnis genommen, welche Instrumente und Begriffe die Soziologie für eine Analyse kultureller Faktoren bisher zur Verfügung stellt. In diesem Zusammenhang komme ich auf eine Entwicklung zu sprechen, die auch als "Ethnologisierung der Sozialwissenschaften" (Lepenes 1995) diskutiert wird (unter anderem Neumann - Braun/Deppermann 1998; Kurasawa 2000). Die Ungleichheitsrelevanz kultureller Kontexte und Faktoren wird im Anschluss daran unter Berücksichtigung der bildungssoziologischen Arbeiten Bourdieus zur Sprache kommen.

1.1 Die Ausdifferenzierung von Fremdheitsrelationen

Um den Einfluss kultureller Muster und die weitreichende Differenzierung von Alltagswelten in modernen Industriegesellschaften für ein Verständnis sozialer Fragen zu berücksichtigen, wurden schon früh Verbindungen zwischen Soziologie und Ethnologie gesucht (König 1984). Mit einem ethnologischen Kulturbegriff war zunächst eine Erweiterung des Verständnisses von "Kultur" als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen verbunden. Dieses umfasste nicht lediglich geistige Werte und Errungenschaften sowie künstlerische oder kulturelle Objekte, sondern darüber hinaus Praktiken und Gegenstände des Alltagslebens sowie überdies Werte und Traditionen (Korff 1978). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass darunter auch implizite Sinnwelten sowie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster fallen, d.h. die Art und Weise, wie Personen Symbole im Rahmen ihrer Sinnwelt einordnen und interpretieren (vgl. etwa Geertz 1973, 1983). Es geht also um die Frage, wie Wahrnehmung, Denken und Handeln im Alltag strukturiert sind und nicht lediglich um kommunikativ vermittelte symbolische Formen.

Bisherige Diskussionen weisen jedoch darauf hin, dass Konzepte zur Analyse kultureller Differenzierungen innerhalb der Ethnologie nicht ohne weiteres für ein Verständnis komplexer moderner Gesellschaften nutzbar sind. Die Kritik galt unter anderem Kulturanalysen, die Gruppen und lokale Milieus untersuchen, ohne Ökonomie, Sozialstruktur und Machtverhältnisse einer Gesellschaft zu berücksichtigen (Assion 1987, S. 270). Traditionelle ethnologische Konzepte ermöglichen zudem keine Analyse kultureller Variationen und Wandlungen komplexer gegenwärtiger Gesellschaften (Wimmer 1996, S. 405). Insofern zeigt sich das Problem, sowohl die Vielfalt kultureller Differenzierungen zu berücksichtigen als auch deren Zusammenhang zu Besonderheiten und Wandlungen der Sozialstruktur in eine Analyse einzubeziehen (Eisenstadt 1990).

Wimmer (1996) unterscheidet in seinen Überlegungen zu Kulturanalysen im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze die Ebenen der Interaktionen im Alltagshandeln, der vorherrschenden kollektiven Repräsentationen sowie einer Institutionalisierung kultureller Werte und Normen. Gleichzeitig weist er auf den beständigen Wandel und die Labilität kultureller Deutungen hin, denen in modernen Gesellschaften kein dauerhafter Charakter zukommt (ebd., S. 417). Stattdessen werden veränderte soziale

Verhältnisse von Akteurinnen und Akteuren mit neuen Interpretationen versehen, was zu einem ständigen Wandel in den kollektiv repräsentierten Deutungen und Sinnstrukturen einer Gesellschaft führt (Tenbruck 1990). Unter diesem Gesichtspunkt kann Kultur auch als Diskursfeld (Schiffauer 1997, S. 148) verstanden werden, in dem konkurrierende Deutungen verhandelt werden. Entscheidend für Machtverhältnisse und Aushandlungsprozesse sind Wechselwirkungen zwischen sozialen Gruppen, die je nach ihrer Stellung auf vorherrschende kulturelle Muster Einfluss nehmen. Insofern sind, wie im Folgenden berücksichtigt wird, kulturelle Einflussfaktoren sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Wirksamkeit in spezifischen lokalen Milieus als auch ihrer Wirkung in Form kollektiver Repräsentationen oder Institutionalisierungen einer Gesellschaft zu beachten. Die Komplexität einer sozialwissenschaftlichen Analyse kultureller Faktoren liegt einerseits darin, dass ihnen in diesen verschiedenen Kontexten und gesellschaftlichen Sphären heterogene Funktionen zukommen.

Neben diversen Wirkungsweisen dieser Faktoren ist in heutigen Analysen andererseits eine Mehrdimensionalität kultureller Erfahrungswelten zu berücksichtigen. Neuere Tendenzen der Entwicklung, die anfangs unter dem Stichwort einer "Ethnologisierung der Sozialwissenschaften" eingeführt wurde, beziehen sich auf die Reflexion von zunehmend mehr Facetten einer Fremdheitsrelation in heutigen Gesellschaften.⁶ Mittlerweile werden neben interkulturellen Unterschieden im herkömmlichen Sinne zudem Klassen- und Generationszugehörigkeiten sowie die regionale Herkunft innerhalb einer Gesellschaft einbezogen (König 1984; Bast-Haider 1994; Bohnsack/Nohl 1998; Bourdieu/Wacquant 1996; Wimmer 1996). Die Auswirkungen dieser Debatten hinsichtlich einer Bestärkung kulturellrelativistischer Strömungen sind bekannt. Ziel dieser Ansätze war jedoch auch eine Verfremdung des Alltäglichen (Kurasawa 2000) in der Herangehensweise an sozialwissenschaftliche Forschung. Dies beinhaltet einen Bruch mit kulturellen Selbstverständlichkeiten, die Bestandteil einer sozialen Ordnung sind.

Eine solche Haltung als Prinzip hermeneutischer Verfahren wendet sich gegen unhinterfragte Vergleichshorizonte, die mit fragwürdigen Konstruktionen aus dem Alltagsbewusstsein oft schon in die Entwicklung von Forschungsfragen oder auch in spätere Untersuchungsergebnisse eingehen.⁷ Mit einer Annäherung zwischen Soziologie und Anthropologie geht aber nicht nur eine Verfremdung der "eigenen" Kultur und Gesellschaft einher, sondern auch die

⁶ Nach wie vor beschränken sich diese Tendenzen eher auf hermeneutische Verfahren, deren Entwicklung schon früh ein Verständnis kontextbezogen variierender kultureller Erfahrungswelten beinhaltete (vgl. Hoffmann-Riem 1982).

⁷ Als generelles Problem sozialwissenschaftlicher Verfahren wurde dies von Bourdieu/Chamboderon/Passeron (1991) diskutiert, Kritikpunkte an Forschungsansätzen der Geschlechterforschung gelten der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und einer Essenzialisierung der Geschlechterdifferenz (Gildemeister/Wetterer 1992; Hagemann-White 1994). Die Problematik von Differenz-Konstruktionen in Verbindung mit Ethnizität wurde ebenfalls ausführlich kritisiert (u.a. Abu-Lughod 1991; Gümen 1996; Stolcke 1995).

Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen Gesellschaftsformen und Kulturen. Bourdieus Untersuchungen zur "männlichen Herrschaft" (Bourdieu 1990, 1998) beruhen z. B. darauf, Konstanten in verschiedenen kulturellen Kontexten und Gesellschaftsformen aufzuzeigen. Die Herausbildung soziokultureller Erfahrungswelten in heutigen Gesellschaften führt insgesamt, wenn auch mit einer zeitlichen Verspätung, zu einer Bewusstwerdung in der Soziologie und zu entsprechenden Versuchen einer Entwicklung ihrer Instrumente. Dazu gehören die Reflexion, ja Konstruktion von Fremdheitsrelationen als methodisches Prinzip sowie Analysen, die Kultur-, Milieu-, und Gesellschaftsvergleiche beinhalten.⁸

1.2 *Milieuspezifische Erfahrungsräume*

In sozialwissenschaftlichen Analysen wird zunehmend berücksichtigt, dass soziale Lagen und kulturelle Erfahrungsräume durch verschiedene soziale Zugehörigkeiten bestimmt sein können. In diesem Zusammenhang ist zum einen das Ineinandergreifen von Ungleichheitsdimensionen wie etwa Klasse, Geschlecht und Ethnizität von Bedeutung. Zum anderen spielt eine Rolle, dass mit einem gesellschaftlichen Wandel auch Veränderungen kultureller Bedeutungssysteme und eine daraus resultierende Verschiedenheit zwischen den Generationen einhergehen.

Verbindungen des Habituskonzepts von Bourdieu und des Generationenbegriffs Mannheims dienen in Debatten der französischen Jugend- und Generationenforschung dazu, die sich durch einen Wandel zwischen den Generationen neu formierenden Erfahrungsräume und habituellen Praktiken in einer Klassenlage zu analysieren (Mauger 1989). Auch Erfahrungsräume eingewanderter Gruppen können mit einer Berücksichtigung generationenspezifischer Aspekte differenzierter verstanden werden. Auf diese Weise werden die mit einer Migration verbundenen Überlieferungen und Revisionen der Herkunftskultur einbezogen und Konstruktionen statischer und essenzieller kultureller Differenzen vermieden (Bohnsack/Nohl 1998; Apitzsch 1999). Ebenso kann das Geschlechterverhältnis in sozialen Milieus auf eine spezifische Weise hergestellt werden und überdies Anlass für eine Milieubildung oder für Abgrenzungsstrategien sozialer Gruppen sein (Koppetsch/Burkart 1999; Schittenhelm 2000a). Auch innerhalb derselben Klassenlage können insofern unterschiedliche, die Erfahrung strukturierende Dimensionen wirksam werden, wobei sich die jeweiligen Dimensionen zudem wechselseitig modifizieren. Kollektive Erfahrungsräume sozialer Milieus sind also mehrdimensional ausdifferenziert (Bohnsack/Nohl 1998) und in empirischen Analysen im Rahmen der sie konstituierenden Bedingungen und Voraussetzungen zu analysieren.

Ein Verständnis sozialer Milieus in der Tradition Mannheims (Mannheim

⁸ Probleme von Kultur- und Gesellschaftsvergleichen wurden in den Sozialwissenschaften zwar zur Diskussion gestellt, aber nicht immer zufrieden stellend gelöst; s. dazu auch die Beiträge in Matthes (1992).

1964, 1980) betrachtet diese als Erfahrungsgemeinschaften mit impliziten Sinnwelten, kollektiv geteilten Selbstverständlichkeiten und Übereinkünften.⁹ Ähnlich gelagerte Lebensverhältnisse, Gemeinsamkeiten der Biografie und Sozialisationsgeschichte führen demnach zu einem konjunktiven Erfahrungsraum mit habituellen Übereinstimmungen in der Handlungspraxis sowie zu gemeinsamen Deutungsmustern von begrenzter, milieuspezifischer Gültigkeit (Bohnsack 1997, 1999). Dies beinhaltet eine Herausbildung von Stilen und Symbolen, zu denen kontextbezogen, innerhalb eines lokalen Milieus ein gemeinsames Wissen um deren Sinn und Bedeutung vorhanden ist. Auf diese Weise wird eine Kontextualisierung kultureller Wahrnehmungs- und Deutungsmuster vorgenommen, wie sie auch in der Kulturanthropologie, etwa in den Arbeiten von Geertz (1973, 1983) zu finden ist. Der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums bei Mannheim zeigt insofern Parallelen zum Begriff des Habitus von Bourdieu als Strukturen und Habitusformen erfahrungsgebunden und mit Sinndeutungen versehen sind (Meuser 1999). Auch anhand der kollektiven Geformtheit von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie durch deren Rückbindung an soziale Lagen werden Verbindungen dieser Konzepte möglich.

Der Begriff der Kollektivität bezieht sich nach diesem Verständnis auf Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, d.h. auf kollektive Übereinstimmungen in der Erfahrungsweise sozialer Realität im Unterschied zu Durkheims Begriff, der Kollektivität als heteronom bestehende soziale Regeln und Normen versteht (Mannheim 1980; Bohnsack 1999, S. 126 f). Eine ähnlich gelagerte sozialstrukturelle Einbindung ist insofern mit Gemeinsamkeiten in den Modi der Erfahrung und Deutung sozialer Wirklichkeit verbunden, auch ohne dass solche kollektiv geteilten Sinnwelten reflexiv werden müssen. Junge Frauen können z. B. auf Grund ihrer Klassenlage, ihrer Geschlechts- oder auch Generationszugehörigkeit in ähnlich gelagerten Erfahrungsräumen aufgewachsen sein. Dies kann zu Übereinstimmungen darin führen, wie sie Anforderungen des Statusübergangs zwischen Schule und Beruf wahrnehmen und bewältigen, auch ohne dass sie in einem direkten persönlichen Kontakt zueinander stehen. Mögliche Gemeinsamkeiten müssen dabei nicht unbedingt bewusst werden oder für das eigene Selbstverständnis bestimmend sein. Die jeweilige Handlungspraxis oder auch kollektive Deutungsmuster können ebenso auf einer Habitualisierung oder auf einem konjunktiven Wissensbestand beruhen.

Eine Gemeinschaftsbildung innerhalb eines milieuspezifischen Erfahrungsraumes, die auf einer Entwicklung von Stilen und Symbolen der sozialen Zugehörigkeit beruht, beinhaltet eine partielle, kontextbezogene soziale Integration. Diese kann mit einer sozialen Desintegration bezüglich anderer Milieus und sozialer Felder einhergehen. Grenzziehungen seitens der Gesellschaft und das kollektive Erleben sozialer Desintegration können darüber

⁹ Dieser Aspekt der impliziten oder auch latenten Sinngehalte betrifft eine Strukturiertheit von Erfahrungen des Alltags und unterscheidet sich von reflexiv gewordenen oder kommunikativ - z.B. auch im öffentlichen Raum - verhandelten Sinngehalten.

hinaus wieder zum weiteren Bestandteil einer milieuspezifischen Erfahrung werden (Bohnsack 1997). Dieser gemeinsame Erfahrungsraum ist insofern sowohl an spezifische soziale Lagen als auch an eine Positionierung auf der Ebene symbolischer Aushandlungsprozesse gebunden. Er stimmt nicht notwendig mit kollektiven Repräsentationen einer Gesellschaft insgesamt überein. Die Wahrnehmung und Deutung von Symbolen oder auch ein Verständnis der eigenen sozialen Stellung kann sich innerhalb eines Milieus deutlich von Zuschreibungen durch andere unterscheiden (Schittenhelm 2000a). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass mehrdimensional strukturierte Erfahrungsräume auf soziale Lagen rückbezogen werden und als Ergebnis kollektiver Aneignungs- und Bewältigungsformen derselben zu verstehen sind.

1.3 Distinktion und Gemeinschaftsbildung anhand symbolischer Formen

Für die Frage nach symbolischen Dimensionen sozialer Ungleichheit ist entscheidend, inwiefern bisher dargestellte Verschiedenheiten mit Hierarchien und Benachteiligungen in der Aneignung und Verwertung von Bildung verbunden sind. Insofern gilt das Interesse sozialer Ungleichheit im Sinne einer dauerhaften Einschränkung des Zugangs zu sozialen Gütern und zu Positionen, die mit ungleichen Macht- und Interaktionsmöglichkeiten verbunden sind (Kreckel 1992, S. 17). Wie im Folgenden deutlich wird, stellt sich dabei zum einen die Frage nach einer Verteilungsungleichheit, im Sinne einer ungleichen Ausstattung von Personen mit Ressourcen, etwa mit Bildungsressourcen. Zum andern ist entscheidend, inwiefern solche Ressourcen auch in gleicher Weise eine Anerkennung finden oder inwiefern über symbolische Dimensionen Ungleichheiten vermittelt werden, die deren Umsetzung beeinträchtigen. Insofern geht es darüber hinaus um institutionell etablierte oder interaktiv hergestellte Ungleichheiten, d.h. um eine Hierarchisierung sozialer Beziehungen, wie etwa innerhalb eines Berufsfeldes, in Bildungsinstitutionen oder auch lediglich im Kontext einer Gesprächssituation.

Mit dem von Bourdieu (1979, 1980, 1983) entwickelten Ansatz, soziale Ungleichheiten hinsichtlich der Formen des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals zu untersuchen, wurde das Verständnis für eine Verteilung entsprechender Ressourcen erweitert und ausdifferenziert. Im Unterschied zu vorwiegend bildungsökonomisch orientierten Analysen zur Beschaffenheit von Bildungskapital im engeren Sinne geht dieser Ansatz überdies auf die Strategien und Präsentationsformen seiner Verwertung ein. Diese beinhalten die Fähigkeit, erworbene Bildungstitel im Verlauf von Bildungs- und Erwerbsbiografien umzusetzen und diese statusgemäß zu gestalten.

Bourdieu's Begriff des sozialen Kapitals bezieht sich dabei nicht in erster Linie auf die Ressourcen und sozialen Beziehungen, über die Einzelne verfügen (Bourdieu 1980). Statt dessen geht es darüber hinaus um diejenigen, die ihnen durch ihre aktuelle Zugehörigkeit zu Gruppen oder Gemeinschaften potenziell zur Verfügung gestellt werden, indem sie über soziale Kontakte oder über die Teilnahme an sozialen Netzwerken mobilisiert werden können. Einzelne haben insofern Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen von

Kollektiven, indem sie an deren sozialem Leben, sei es in informeller oder in institutionalisierter Form, teilhaben (Portes 1998). Der Zugang zu akkumulierten Wissensbeständen von Kollektiven beruht insofern auf biografisch erworbenen Ressourcen sowie auf aktuellen Formen der Sozialität. Kenntnisse und Fähigkeiten, die eine Umsetzung erworbener Qualifikationen in ein berufliches Handeln ermöglichen, sind daher nur begrenzt über pädagogisch intendiertes Lernen vermittelbar. Sie gelten als Teil des gesamten kulturellen Erbes der Familie und der sozialen Netzwerke im persönlichen Umfeld (Bourdieu 1983). Die Möglichkeiten einer Unterstützung durch die Familie und die sozialen Netzwerke sind dabei von der Stellung abhängig, die Statusgruppen und Milieus einnehmen. Milieuspezifische Erfahrungsräume sind überdies durch die in diesem Kontext vermittelten Wissensbestände und Strategien für eine Bewältigung sozialer Lagen von Bedeutung.

Der Untersuchungsansatz Bourdieus beinhaltet als zentrales Element die Inkorporation und damit die über den Habitus vermittelte Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung. Diese wird von Personen vollzogen, deren Bewertungs- und Wahrnehmungsschemata wie eine "verinnerlichte Kultur" (Wimmer 1996, S. 407) ihr alltägliches Handeln bestimmen. Hierarchien werden demnach im alltäglichen Handeln sowie auf der Ebene der symbolischen Produktion beständig reproduziert. Diese umfasst sowohl alltagskulturelle Deutungen wie auch Formen der kulturellen Produktion. Zwar sind in Bourdieus empirischen Analysen zu klassenspezifischen Ungleichheiten (Bourdieu 1987) weitere Formen auf Grund des Geschlechts sowie einer als "ethnisch" oder "regional" definierten Zugehörigkeit nicht systematisch berücksichtigt. Allerdings werden die von ihm entwickelten Konzepte als potenziell auf andere Statusdifferenzen übertragbar dargestellt (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 178). Symbolische Gewalt wirkt demnach durch die Art und Weise, wie eine soziale Ordnung inkorporiert und auf den verschiedenen Ebenen der symbolischen Produktion zum Ausdruck gebracht wird (ebd., S. 204). Indem er sich auf die Rolle von Symbolen für Praktiken der Distinktion in Prozessen der sozialen Schließung bezieht, hebt Bourdieu entsprechend exklusive Funktionen von Kultur hervor.

Kulturelle Faktoren sind insofern jedoch mehrdeutig und widersprüchlich als ihnen exklusive wie auch inklusive Funktionen zukommen (Eder 1994). Inklusive Funktionen betreffen eine Konsensbildung hinsichtlich gemeinsamer Symbole und Stile. Diese Art der Gemeinschaftsbildung findet jedoch nicht unbedingt im Rahmen einer Gesellschaft insgesamt statt und kann sich daher auch lediglich auf soziale Einheiten innerhalb derselben beziehen. Wie anhand der neueren Milieuforschung dargestellt wurde, beruhen gemeinsame Sinnstiftungen nach diesem Verständnis auf vergleichbaren sozialen Lagen. Deren Strukturiertheit entsprechend diverser sozialer Zugehörigkeiten kann zu habituellen Übereinstimmungen sowie zu homologen Erfahrungsweisen führen. Insofern geht es hier nicht um eine Integrationsfunktion, die der Kultur in klassischen Theorien zugesprochen wurde, sondern um gruppen- und milieuspezifische Konsensbildungen.

Eine Analyse symbolischer Dimensionen sozialer Ungleichheit kann sich insofern nicht lediglich auf exklusive Funktionen von Kultur, wie etwa auf

Distinktionspraktiken und Fremdattributionen beziehen. Vielmehr stellt sich darüber hinaus die Frage nach gemeinschaftsbildenden Praktiken, Stilen und Sinnkonstruktionen von Gruppen innerhalb ihres milieuspezifischen Erfahrungsraumes. Eine Berücksichtigung dieser inklusiven Funktionen von Kultur ermöglicht es, die Perspektive dominierter Gruppen nicht lediglich in ihrem Verhältnis zur hegemonialen Kultur zu betrachten. Stattdessen werden ihre Sinnwelten und Orientierungen dahingehend einbezogen, welche Bedeutung sie im Rahmen ihrer Formen der Sozialität einnehmen. Es wird sich im Folgenden zeigen, dass diesen Orientierungen auch Aneignungs- und Bewältigungsformen sozialer Lagen zugrunde liegen, die nicht ohne weiteres als Übernahme und Verinnerlichung eines untergeordneten sozialen Status interpretiert werden können.

Dennoch stellt sich auch die Frage nach einer Ungleichheitsrelevanz milieuspezifischer Erfahrungsräume. Diese besteht nicht nur darin, dass eine Bindung an ein Kollektiv, das von Partizipationschancen ausgeschlossen ist, zu Grenzen der individuellen Mobilität führen kann. Milieuzugehörigkeiten beeinflussen zudem die Wahl von Lebensstilen und die Strategien einer sozialen Positionierung. Orientierungen und Stile, die im Rahmen milieuspezifischer Erfahrungsräume erworben werden, sind dabei nicht nur Ausdruck gegenwärtiger sozialer Lagen, sondern auch konstitutiv für soziale Chancen im weiteren biografischen Verlauf. Dabei ist entscheidend, inwiefern zwischen dem Aufwachsen im Herkunftsmilieu und der späteren Sozialisation in Bildungsinstitutionen oder Berufsfeldern habituelle Übereinstimmungen bestehen oder Diskrepanzen zu bewältigen sind. Dies betrifft nicht nur die Frage des Erwerbs oder Zugangs zu Ressourcen. Entscheidend ist auch, in welcher Weise die Symbole, Stile und Praktiken, die im Kontext milieuspezifischer Erfahrungsräume entwickelt werden, eine soziale Anerkennung erfahren. Wie im Folgenden anhand empirischer Analysen deutlich wird, kann sich diese Bewertung ihrer Legitimität auf die soziale Stellung von Einzelnen und Gruppen auswirken.

2 Klassifikations-Prozesse durch soziale Konstruktionen von „Geschlecht“ und „Ethnizität“

2.1 Komparative und mehrdimensionale Untersuchungsansätze

Um die Heterogenität gegenwärtiger sozialer Lagen von Frauen und damit verbundene Ungleichheiten zu berücksichtigen, wurden in der neueren Geschlechterforschung zunehmend komparative sowie mehrdimensionale Untersuchungsansätze entwickelt. In diesem Rahmen werden insbesondere solche Verfahren berücksichtigt, in denen eine Verbindung zwischen "Geschlecht" und "Ethnizität" hergestellt wurde.

In ihrer Untersuchung zu Berufs- und Familienorientierung sowie Selbstbildern von Frauen unterschiedlicher Herkunft entwickelten Gümen/Herwartz-

Emden/Westphal (1994) ein interkulturell vergleichendes Verfahren.¹⁰ Eine nichteurozentrische Forschungsperspektive berücksichtigt demnach die Herkunftskultur und Migrationserfahrung eingewanderter Frauen, einen Vergleich mit einheimischen Frauen sowie ihre ungleiche soziale Stellung (ebd., S. 63 - 64). Ein komparatives Vorgehen weist überdies darauf hin, dass Analysen zum Geschlechterverhältnis eine nur relative Gültigkeit zukommt und stellt bisherige Annahmen ihrer Universalität in Frage (Herwartz-Emden 1995). Insofern kommen diese Forschungsverfahren konstruktivistischen Ansätzen entgegen, die eine lediglich kontextbezogene Gültigkeit von Geschlechterkonzepten zur Diskussion stellen (u.a. Hagemann-White 1993, 1994). Neben ihrem potenziellen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Varianten von Geschlechterverhältnissen beziehen vergleichende Verfahren überdies eine Ausdifferenzierung von Gesellschaften als Folge einer globalen Mobilität (Gümen 1999) in ihr Vorgehen ein.

Die Schwierigkeit einer komparativen Geschlechterforschung besteht darin, eine Heterogenität der Lebensstile und Orientierungen von Frauen sowie Ungleichheiten ihrer sozialen Lagen zu berücksichtigen ohne Unterschiede zu essenzialisieren (Schittenhelm 1998a). Die in Vergleichsstudien einbezogenen Gruppen sind weder in sich homogen, noch müssen sie sich in jeder Hinsicht voneinander unterscheiden. Weder auf Grund des Geschlechts noch auf Grund ethnisch definierter Zugehörigkeiten kann von grundsätzlich verschiedenen Personengruppen die Rede sein, auch wenn anhand dieser Klassifikationen soziale Schließungen praktiziert werden. Ein Erkenntnisgewinn komparativer Verfahren besteht jedoch darin, übergreifende, d.h. für verschiedene Gruppen geltende Bedingungen, Orientierungen und Strategien aufzuzeigen sowie spezifische Besonderheiten der Vergleichsgruppen zu berücksichtigen.

Komparative Verfahren erfordern neben einer Auseinandersetzung mit einer relativen Gültigkeit von Geschlechterkonzepten ein Hinterfragen kulturell bedingter Vorannahmen der Forschenden (Herwartz-Emden 1995). Dies beinhaltet nicht nur eine kritische Selbstreflexion eigener kultureller Kontexte. Darüber hinaus ermöglichen empirisch fundierte Fallvergleiche eine weitere methodische Kontrolle der Standortgebundenheit des wissenschaftlichen Vorgehens (Bohnsack 2001). Dies betrifft neben fragwürdigen Vorannahmen zum Geschlechterverhältnis auch die eingangs erwähnten Differenzkonstruktionen bezüglich Frauen unterschiedlicher Herkunft. An die Stelle impliziter Vergleichshorizonte aus dem Alltagsbewusstsein können anhand komparativer Verfahren bewusst gewählte Vergleichsfälle treten. Komparative Ansätze erfordern also, Begriffe und Konzepte auf ihre Gültigkeit hin zu hinterfragen und nicht implizit so zu verwenden, wie sie im Hinblick auf

¹⁰ Dies beinhaltet im Fall ihrer Untersuchung, dass Lebensverhältnisse von Arbeitsmigrantinnen aus der Türkei und deutschen Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion sowohl untereinander als auch mit denjenigen von einheimischen westdeutschen Frauen verglichen werden (Gümen / Herwartz-Emden / Westphal 1994).

spezielle, meist dominante Gruppen verwendet werden.¹¹

Neuere Diskussionen weisen darauf hin, dass es nicht ohne weiteres soziale Klassen, Geschlechterverhältnisse oder interethnische Beziehungen "an sich" gibt (u.a. Frerichs 2000; Gutiérrez Rodríguez 1999). Ein Verständnis dessen, wie diese jeweils interaktiv hergestellt werden, erfordert mehrdimensionale und kontextbezogene Forschungsansätze. Im Falle mehrdimensionaler Analysen ist die Art und Weise, wie Klassifikationen ineinander greifen, zu bedenken. Ein solches Zusammenwirken von Geschlecht und Ethnizität wurde von Gutiérrez Rodríguez (1999) als "Geschlechtsethnisierung" bezeichnet. Diese führt zu spezifisch kombinierten Ausprägungen beider Merkmale, die sich in ihrer wechselseitigen Wirkung auch modifizieren können. In diesem Zusammenhang unterscheidet Gutiérrez Rodríguez (1999) neben einer synchronen Wirkungsweise, in der beide Klassifikationen zeitgleich wirksam sind, auch eine chronologie simultane Wirkung, wenn eine Ethnisierung erst im späteren biografischen Verlauf erfahren wird (Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 251-252). Für Frauen, die bspw. als Erwachsene eine Migration erleben, kommt es zu einer "zweiten Vergeschlechtlichung" durch ein "ethnisches Geschlecht" (ebd., S. 251).

Anhand mehrdimensionaler Untersuchungsansätze lassen sich die Wirkungsweisen verschiedener Dimensionen nicht lediglich additiv betrachten. Stattdessen geht es darum, wie sich diese durchdringen und in ihrem Zusammenwirken neu bilden. Komparative Verfahren, die ja auch immer mehrdimensional angelegt sind, berücksichtigen in diesem Zusammenhang das Verhältnis genereller und - bezogen auf die beteiligten Vergleichsgruppen - spezifischer Strukturen und Erfahrungsdimensionen.

2.2 *Geschlecht und Ethnizität: Heteronome kollektive Repräsentationen versus habitualisierte Praxis und gemeinsame Sinnproduktion*

Die Wirkungsweisen der Kategorien "Geschlecht" und "Ethnizität" und die Art und Weise, wie sich diese wechselseitig durchdringen, werden einerseits über eine Fremdzuschreibung vermittelt, sei es anhand kollektiver Repräsentationen und deren Präsenz in den Medien oder anhand direkter Interaktionen zwischen Personen. Andererseits sind Geschlechterverhältnisse und eine als "ethnisch", "regional" oder "national" definierte Zugehörigkeit Bestandteil der alltäglichen Praxis entsprechender Gruppen und werden in diesem Rahmen mit Sinndeutungen versehen.

Diese Unterscheidung einer Fremd- und Selbstattribution ist Bestandteil hermeneutischer Verfahren, die die Perspektive und Handlungspraxis der von einer Ethnisierung und Vergeschlechtlichung betroffenen Personengruppen einbeziehen. In ihrer Untersuchung dazu, wie Migrantinnen und ihre Töchter in

¹¹ Beispiele dafür sind etwa Aussagen zu "Frauen", die auf Untersuchungen einer speziellen Gruppe beruhen, wie z. B. Frauen aus einheimischen und westdeutschen Herkunftsfamilien, oder zu "Jugendlichen ausländischer Herkunft", die nur auf empirischen Untersuchungen zu männlichen jugendlichen Migranten beruhen.

den Niederlanden an einem 'gruppenspezifischen Kulturwissen' (Lutz 1999, S. 166) teilhaben, unterscheidet Lutz eine Außen- und eine Innenperspektive (Lutz 1999). Gesellschaftliche Strukturmerkmale, heteronom bestehende soziale Regeln und Deutungsmuster bilden die Außenbedingungen für das Erleben und die Sinnkonstruktionen, die sich in der "Innenperspektive" eines spezifischen Milieus entwickeln. Das Wissen zu sozialen Zugehörigkeiten oder auch zum Geschlechterverhältnis kann dabei Veränderungen unterworfen sein und im Innenraum eines Milieus, z.B. zwischen den Generationen, ausgehandelt werden (Otyakmaz 1996). Insofern haben Einzelne Anteil an verschiedenen kulturellen Sphären innerhalb und außerhalb ihrer milieuspezifischen Erfahrungsräume, wobei diese nicht lediglich nebeneinander bestehen, sondern sich gegenseitig durchdringen (Bohnsack 2000).

In Milieus, die auf der Grundlage ihrer Handlungspraxis neue Sinndeutungen produzieren, werden sich verändernde Lebensverhältnisse und damit einhergehende Konzepte für Geschlechterverhältnisse und interethnische Beziehungen angeeignet und neu formuliert. Ohne dass diese Orientierungen und Strategien homogen sind, entwickeln sie sich doch im Kontext gemeinsamer sozialer Lagen und kollektiv geteilter Sinnwelten und Deutungsmuster. Diese Formen der Sinnkonstruktion werden in der bisherigen Diskussion im Hinblick auf ihre reflexive Seite zur Kenntnis genommen. Lutz spricht in diesem Zusammenhang von einer Kulturbildung in Migrantengemeinschaften, die institutionelle und strukturelle Bedingungen anhand eines "gruppenspezifischen Kulturwissens" (Lutz 1999, S. 166) reflektieren. Gutiérrez Rodríguez entwickelt den Begriff der "intellektuellen Migrantinnen", deren reflexive Tätigkeiten sich aus den Praktiken und Artikulationsformen ihrer sozialen Gruppe heraus konstituieren. Einer subjektiven Perspektive der Handelnden in der Aneignung sozialer Lagen wird auf diese Weise eine kollektive Bedeutung zugesprochen, die auch über Sinndeutungen des Alltags hinausgeht. Gegenstand gegenwärtiger Untersuchungen sind jedoch auch die Handlungsrelevanz von Sinnkonstruktionen und deren Gebundenheit an die alltägliche Praxis. Nach Bohnsack (2000) sind Sinngebungen im Rahmen milieuspezifischer Erfahrungsräume nicht lediglich eine Frage des diskursiven Bewusstseins. Sie zeichnen sich demnach auch durch a-theoretische und erfahrungsgebundene Komponenten aus, die nicht notwendig reflexiv werden.

In der folgenden empirischen Analyse gilt mein Interesse der Frage, wie die jungen Frauen im Verlauf ihrer Statusübergänge durch reflexive oder praktische Komponenten eine soziale Selbstverortung vornehmen und in welcher Weise dabei die Kategorien Geschlecht und Ethnizität sozial wirksam werden. Eine Untersuchung sozialer Ungleichheit auf der Grundlage sinnrekonstruktiver Verfahren zielt auf die Frage ab, wie sich Statusdistributen anhand von Orientierungen, Sinndeutungen und Verhaltensdispositionen von Personen vermitteln und damit auch auf symbolischer Ebene wirksam werden (Meuser 1999, S. 132). Insofern geht es darum, am empirischen Fall den kollektiven Charakter, die soziale Typik und den Entstehungskontext sozialer Praktiken und kultureller Deutungsmuster

aufzuzeigen.

2.3 *Empirische Ergebnisse: Habitualisierte und reflexive Formen einer sozialen Selbstverortung*

Die jungen Frauen, auf deren Aussagen ich mich im Folgenden beziehe, gehören zur zweiten Generation von Familien, die im Kontext einer Arbeitsmigration überwiegend aus der Türkei eingewandert sind.¹² Innerhalb ihres Herkunftsmilieus, wie auch im Verlauf ihrer Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen lernen sie Praktiken und Deutungsformen zur Frage der Geschlechterverhältnisse sowie hinsichtlich ihrer sozialen Zugehörigkeiten als junge, in Deutschland aufgewachsene Migrantinnen kennen. Dabei lassen sich Diskrepanzen zwischen ihrer Selbstverortung und den Formen der Sozialität innerhalb ihres Milieus einerseits und den Statuszuweisungen in den von ihnen betretenen sozialen Feldern andererseits aufzeigen.

Die folgenden Fallanalysen beruhen auf zwei ausgewählten Gruppendiskussionen.¹³ Seit seiner früheren Verwendung in der Meinungsforschung, wie z.B. in den Gruppenexperimenten der Frankfurter Schule, wurde dieses Instrument weiterentwickelt und dient heute u.a. einer Rekonstruktion kollektiver Orientierungen und der Bewältigungsformen sozialer Lagen (Bohnsack 1999). In der folgenden empirischen Analyse werden zunächst Prozesse einer Vergeschlechtlichung und Ethnisierung im Verlauf des Statusübergangs fallbezogen rekonstruiert. In einer komparativen Analyse der beiden Fälle untereinander wird anschließend der Entstehungskontext von Orientierungen und Strategien der jungen Frauen aufgezeigt. Die Ergebnisse werden jeweils vor dem Vergleichshorizont weiterer Fälle zur Diskussion gestellt. Dieses Verfahren des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung (Kelle/Kluge 1999) dient dazu, Spezifika des Herkunftsmilieus im Kontrast zu anderen milieuspezifischen Kontexten zu analysieren und übergreifend gültige Bedingungen - wie etwa der Geschlechterzugehörigkeit, der Klassenlage oder des Migrationskontextes - durch eine Gegenüberstellung der Vergleichsgruppen zu ermitteln. Ein systematischer fallübergreifender Vergleich dient insofern der Analyse homologer Muster und Strukturen und zielt auf die Frage ab, inwiefern diese über den Einzelfall hinaus gültig sind (Bohnsack 2001).

¹² In den Netzwerken junger Migrantinnen, zu denen im Verlauf der Feldforschung der Kontakt aufgenommen wurde, hielten sich vereinzelt auch junge Frauen auf, deren Familien aus anderen islamischen Ländern eingewandert waren; sie nahmen ebenfalls an den Gruppendiskussionen teil, deren Durchführung sich an den Gesellungsformen der jungen Frauen orientierte.

¹³ Zum jetzigen Zeitpunkt liegen 18 Gruppendiskussionen mit in Berlin lebenden jungen Frauen ost- und westdeutscher Herkunft sowie aus eingewanderten Familien vor. Zielgruppe waren junge Frauen mit Realschulabschluss, die bereits von der Schule abgegangen waren. Die für diesen Beitrag ausgewählten Gruppendiskussionen wurden mit jeweils drei Teilnehmerinnen durchgeführt, von denen eine maghrebinischer und alle weiteren türkischer Herkunft waren.

2.4 *Geschlechtsspezifischer Habitus und reflexive Zurückweisungen einer Ethnisierung*

In der Gruppe, die ich zuerst vorstelle und die ich hier *Gruppe Park*¹⁴ nenne, haben sich alle drei Teilnehmerinnen für Berufe entschieden, die als sogenannte "Frauenberufe" gelten. Eine der jungen Frauen absolviert eine Ausbildung als Damenschneiderin, die beiden anderen haben den Beruf der Erzieherin gewählt. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass auf ihre Berufswahl weibliche Bezugspersonen aus ihrem nahen Umfeld, insbesondere Frauen und Mädchen aus der Familie oder dem Freundinnenkreis, Einfluss ausübten. Dieser konnte darin bestehen, dass mit der besten Freundin ein gemeinsamer beruflicher Handlungsentwurf entwickelt wurde oder Frauen aus der Familie und Verwandtschaft als Modelle und Vergleichshorizonte für die eigene Berufsfindung auftraten (*Passage Berufswahl*). Im Verlauf ihrer Ausbildung werden ihnen nicht nur fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch ein informelles Wissen zu Bedingungen und Perspektiven innerhalb dieser Berufe vermittelt. Insbesondere realisieren sie ihre ungünstigen Berufsaussichten. Mittlerweile betrachten alle drei Teilnehmerinnen ihre berufliche Erstausbildung sowie eine Tätigkeit in dem Beruf als vorübergehende Station in ihrer Biografie (*Passage Perspektiven*).

Eine Berufswahl, bei der sich junge Frauen anhand impliziter Orientierungsmuster und Entscheidungskriterien ihrer Erfahrungswelt für einen sogenannten "Frauenberuf" entscheiden - ohne sich über diese Form der Entscheidungsfindung und ihre nachteiligen Folgen im Klaren zu sein - ist nicht spezifisch für junge Migrantinnen. Ein solches Berufswahlverhalten findet sich bei allen Vergleichsgruppen der Erhebung. Auch bei jungen Frauen ost- und westdeutscher Herkunft konnte beobachtet werden, dass diese Art der Berufswahl in der Auseinandersetzung mit anderen Mädchen und Frauen im sozialen Umfeld - also in der Familie, unter den gleichaltrigen Freundinnen - getroffen wird. Ein Übergang in überwiegend von Frauen erlernte Ausbildungsberufe, der auf diese Weise vor sich geht, spielt sich versteckt ab und wird als natürlich und selbstverständlich wahrgenommen. Dieser Modus einer Vergeschlechtlichung zeigt insofern Merkmale dessen, was von Bourdieu als symbolische Gewalt bezeichnet wird: Er geht "sanft" und ohne äußeren Zwang vor sich und beruht auf einer Verinnerlichung von Strukturen oder auf einer schrittweisen Anpassung beruflicher Ziele an bestehende Optionen¹⁵ sowie einer entsprechenden sozialen Selbstverortung.

Allerdings zeigen sich in der selben Gruppendiskussion im Unterschied dazu auch reflexive Umgangsformen und Distanzierungen gegenüber Segmentierungen innerhalb dieses Ausbildungssektors, die die

¹⁴ Im Verlauf der Auswertung werden den Personen und Gruppen codierte Namen gegeben, die u.a. einer Anonymisierung und eindeutigen Kennzeichnung der Gruppen dienen.

¹⁵ Eine solche schrittweise Anpassung von Berufswünschen an bestehende begrenzte Optionen im Verlauf der Berufseinmündung wurde bereits ausführlich in Bezug auf Hauptschülerinnen deutscher Herkunft aufgezeigt (vgl. Heinz / Krüger et.al. 1987, S. 266 f.).

Teilnehmerinnen als junge Frauen türkischer Herkunft betreffen. Eine der Erzieherinnen berichtet dazu, warum sie ihren Beruf gewählt habe:¹⁶

Af: Eigentlich wollt ich Arzthelferin machen oder irgendwie Apothekenhelferin oder irgendwie Rechtsanwaltsgehilfin aber ich wollt halt nichts mit Helfer am Schluss da haben (.) Erzieherin war nur ein Wort (.) halt nichts mit Helferin zwar kindisch irgendwie gedacht aber das war auch wichtig für mich

II: Was hat das (.) Helfer was hat das bedeutet?

Af: Ich wollt irgendwie weil ich ja sowieso

Cf: Na angewiesen auf andere

Af: Ja Helfer ich bin nur die Helferin das wollt ich halt nie sein und eh das haben auch viele türkische Mädchen gemacht (.) ich wollt auch einen Beruf wo nicht so viele türkische Mädchen sind aber Erzieherin iss ja

Cf: Ja inzwischen sind da sehr viele

(Gruppe Park, *Passage Selbstbewusstsein*, Z. 22-52).

In ihrer Erfahrungswelt wird eine Hierarchisierung von Berufen vorgenommen, die für ihre Berufsfindung relevant ist. Ihre Orientierung daran, nicht wie andere türkische junge Frauen einen "Helferinnen-Beruf" lernen zu wollen, macht deutlich, dass sie sich davon abgrenzt, in eine statusniedrige Position zu geraten oder sich in ein "geschlechtsethnisiertes" Feld zu begeben. Zwischen beiden Teilnehmerinnen (Af und Cf), die den Beruf der Erzieherin gewählt haben, herrscht im weiteren Verlauf jedoch Übereinstimmung darüber, dass es in ihrem Beruf mittlerweile viele junge Frauen ihrer Herkunft gibt. Entgegen ihren eigenen Intentionen finden sie sich in einer ungünstigen Lage wieder, die sie mit anderen jungen Frauen ihrer Herkunft teilen. Von ihrem beruflichen Abschluss - das realisieren alle drei Teilnehmerinnen erst nach ihrer Berufswahl - können sie keine gesicherte berufliche Position erwarten (*Passage Perspektiven*).

Während die jungen Frauen einen Übergang in ein geschlechtsspezifisch segmentiertes Feld auf der Grundlage ihres Berufswahlverhaltens vollziehen, werden Ethnisierungsprozesse als Problem wahrgenommen und diskursiv verhandelt. Dabei betrifft dies immer auch eine geschlechtsspezifische Ethnisierung, d.h. einen Prozess, der oben als "Geschlechtsethnisierung" dargestellt wurde. Gleichzeitig führt die Einsicht in den geringen Wert ihrer Ausbildung im späteren Verlauf ihres Statusübergangs zu einer weiteren Diskrepanz zwischen ihren Orientierungen und den von ihnen vorgefundenen Handlungsoptionen.

2.5 *Ausgrenzungserfahrungen und symbolische Aushandlungsprozesse um ein „ethnisierendes Geschlecht“*

Bei der zweiten Gruppe, der *Gruppe Musik*, deutet sich zum Zeitpunkt der Befragung an, dass die Teilnehmerinnen auf Ersatz-Angebote ausweichen. Diese haben eine Verlängerung ihrer Übergangsphase zur Folge, allerdings

¹⁶ Die folgenden Zitate aus Gruppendiskussionen sind in vereinfachter Form transkribierten Textpassagen entnommen, wobei nicht die üblichen Satzzeichen verwendet und nur Sprechpausen und Betonungen gekennzeichnet werden.

ohne dass sie zu einem beruflichen Abschluss führen. Obwohl zwei von ihnen über einen Realschulabschluss verfügen, nehmen sie an Lehrgängen einer Berufsfachschule für Büroberufe teil, während die dritte Teilnehmerin mit Hauptschulabschluss einen Lehrgang auf dem zweiten Ausbildungsmarkt absolviert.

Die Befragung fand in den ersten Monaten nach dem Abgang von der Schule statt. Die Teilnehmerinnen waren dabei, sich trotz vieler Absagen doch noch um eine berufliche Ausbildung zu bemühen. Sie erhofften sich eine Verbesserung ihrer Chancen durch ihre Teilnahme an den berufsvorbereitenden Lehrgängen. Im Verlauf der Gruppendiskussion bringen insbesondere die zwei miteinander befreundeten jungen Frauen mit Realschulabschluss eine hohe Bildungsorientierung zum Ausdruck (*Passage Bildungsorientierung*). Zugleich zeigt sich im Fall dieser Gruppe eine deutliche Diskrepanz zwischen den beruflichen Aspirationen der Teilnehmerinnen und ihren Chancen, diese zu realisieren.

Ihre hohe Bildungsorientierung ist auch dadurch gekennzeichnet, dass sie im Unterschied zur *Gruppe Park* noch nicht die Realität von Ausbildungsberufen und die sich daran anschließenden begrenzten Möglichkeiten kennen gelernt haben. Sie kämpfen noch um den Zugang zu einem Feld, das von den zuvor vorgestellten Teilnehmerinnen bereits wieder verlassen wird, da diese für ihre Zukunft wegen der Perspektivlosigkeit ihrer Ausbildungen weiterführende Ausbildungen oder einen Ausstieg aus dem erlernten Beruf in Erwägung ziehen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die jungen Frauen Aushandlungsprozesse zu ihrem Kleidungsstil - zwei der jungen Frauen tragen eine Kopfbedeckung und lange Kleider - als Teil ihrer Kämpfe um einen Ausbildungsplatz wahrnehmen. Während ihre Kleidung im Verlauf der Schulzeit nicht als Problem wahrgenommen wurde, erscheint sie nun als Hindernis für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung (*Passage Chancenlosigkeit*). In diesem Zusammenhang berichten sie von Ablehnungen, die damit begründet werden, dass sie ihren Kleidungsstil nicht ändern wollen. Diese Grenzziehungen werden als weitere Barrieren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz erfahren:

Af: Wenn's dann auch ins Gesicht gesagt wird (.) ja wir nehmen sie nicht wegen ihrem Kopftuch (1) dann (.) verliert man auch irgendwie den Mut (.) überhaupt noch Bewerbungen zu schreiben (.) dann denkt man ach (.) die wollen mich nicht (.) dann schreib' ich auch gar keine (.) also ist nicht bei mir der Fall (.) aber bei einigen Leuten die ich kenne (.) iss es so (.) die hören dann nach einer Weile auf (.) Bewerbungen zu schreiben (.) die zwingen einen einfach (.) Hausfrau zu werden.

(*Gruppe Musik, Passage Chancenlosigkeit, Z. 143 - 151*)

Wie aus ihren Aussagen hervorgeht, ist es nicht ihre Intention, sich auf diese Weise innerhalb des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes sozial zu verorten. Stattdessen ist es die Bewertung ihrer anhand des Kleidungsstils vermittelten sozialen Zugehörigkeit, durch die sie eine Ausgrenzung erfahren. Die jungen Frauen wehren sich im Verlauf der Gruppendiskussion gegen verdeckte Zulassungskriterien und normative Erwartungen an ihre äußere Erscheinung.

Die stilistischen Formen, mit denen sie eine Abgrenzung und soziale Zugehörigkeit markieren, sind daher gleichzeitig mit Aushandlungsprozessen hinsichtlich ihres sozialen Ortes innerhalb dieses Ausbildungssektors verbunden. Diese Auseinandersetzungen betreffen ein "ethnisierendes Frauenbild": Ihr Auftreten wird der Erscheinungsform einheimischer Frauen gegenübergestellt (*Passage Chancenlosigkeit*). Sie fordern für sich einen Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung, auch wenn sie hinsichtlich ihres Kleidungsstils nicht den sozialen Regeln entsprechen, die in diesem Ausbildungs- und Beschäftigungssektor gelten. Damit bestehen sie auf einer nur relativen Gültigkeit dieses normativ geregelten Frauenbildes und fordern eine Anerkennung ihres Auftretens und des Kleidungsstils, mit dem sie sich von einheimischen Frauen abgrenzen.

Die Ersatzangebote, also ein Ausweichen auf berufsvorbereitende Lehrgänge, werden von ihnen dagegen angenommen, weil sie in jedem Falle einer ausbildungs- oder berufsbezogenen Aktivität nachgehen wollen. Insofern wird eine statusgeminderte Integration vollzogen, um eine Ausgrenzung aus dem Beschäftigungssektor insgesamt zu vermeiden. Ein solcher Übergangsverlauf, der von Schulabgängerinnen als fremdbestimmt wahrgenommen wird, findet sich auch bei anderen Vergleichsgruppen der Untersuchung. Er ist überdies aus Untersuchungen zu Schulabgängerinnen bekannt, die auf den zweiten Ausbildungsmarkt ausweichen (Schittenhelm 1998b).¹⁷ Spezifisch für junge Frauen aus eingewanderten Familien sind daher nicht diese Verlaufsprozesse an sich, sondern die zusätzlichen Grenzziehungen und Einschränkungen, die sie auf Grund ihrer Herkunft erfahren. Zudem zeigen sich in ihrem Falle spezifische Aushandlungsprozesse um diese soziale Schließung.

2.6 *Diskrepanz-Erfahrungen zwischen Selbstverortung und Statusübernahme*

In beiden Fällen werden Verlaufsprozesse des Statusübergangs erkennbar, die für Frauen dieses Bildungsmilieus als "typisch" gelten: eine Einmündung in sogenannte "frauenspezifische Ausbildungsberufe" (*Gruppe Park*) oder Ausweichstrategien, die zu berufsvorbereitenden Lehrgängen führen, obwohl bei den Teilnehmerinnen schulische Abschlüsse vorliegen (*Gruppe Musik*). Im Fall der *Gruppe Park* beruht der Verlauf auf einem Berufswahlverhalten, das auf einer kollektiven Selbstsozialisation in eingeschränkte soziale Chancen beruht, für die Teilnehmerinnen der *Gruppe Musik* ist er durch äußere Zwänge und Grenzen bestimmt.

Die Teilnehmerinnen beider Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Etappe des Statusübergangs, in dem sie sich befinden. Die Teilnehmerinnen der *Gruppe Musik* zeigen noch hohe Erwartungen hinsichtlich des Ausbildungs- und Beschäftigungssektors, aus dem sie ausgeschlossen sind. Im

¹⁷ Hinweise auf begrenzte Handlungschancen und Ausweichstrategien im Verlauf der Berufsfindung finden sich auch bereits in früheren Untersuchungen zu Jugendlichen und insbesondere jungen Frauen (Heinz/Krüger et.al. 1987; Krüger 1993).

Unterschied dazu haben die Teilnehmerinnen der *Gruppe Park* im Verlauf ihrer beruflichen Sozialisation eine Desillusionierung hinsichtlich des Werts ihrer Ausbildung erfahren. Die Diskrepanz-Erfahrungen zwischen eigener Selbstverortung und ihren Handlungschancen für eine Statusübernahme treten in beiden Gruppen auf, allerdings in unterschiedlichen Phasen ihres Statusübergangs. Während Aspekte einer Geschlechtertypik in beiden Fällen nicht reflexiv werden, wird eine Ethnisierung bzw. ein "ethnisiertes Geschlecht" jeweils als von außen bestimmt erfahren. Diese Zuschreibungen werden sowohl bei der *Gruppe Park* als auch bei der *Gruppe Musik* als Diskrepanz zu ihren eigenen Orientierungen wahrgenommen.

Trotz der Unterschiede bisheriger Verlaufsprozesse ihres Statusübergangs deuten sich bei beiden Fällen Gemeinsamkeiten hinsichtlich dieser Diskrepanz-Erfahrungen an, mit der die Realisierung eines berufsbezogenen Lebensentwurfs für beide Gruppen verbunden ist. Im Folgenden geht es daher um die Frage, inwiefern die Orientierungen, die zu den Konflikten mit ihren Handlungsoptionen führen, im Rahmen homologer milieuspezifischer Erfahrungskontexte erworben werden.

2.7 Kollektive Lernprozesse in der Geschwisterfolge: Akkumulation von Wissensbeständen im Herkunftsmilieu

Die jungen Frauen teilen jeweils im Verlauf der Gruppendiskussion eine Zugehörigkeit zu ihrem Herkunftsmilieu mit, ohne die statusgeminderte Position, die ihnen durch Ethnisierungsprozesse zugewiesen wird, zu akzeptieren. Vielmehr wird bei beiden Gruppen deutlich, dass sie innerhalb ihres Herkunftsmilieus Orientierungen erwerben, die einen Bildungsaufstieg begünstigen. Dieser wird durch eine Anteilnahme am Erfahrungs- und Wissensbestand ihrer Familien ermöglicht.

In der *Gruppe Park* berichten zwei Teilnehmerinnen übereinstimmend darüber, wie sie in Abgrenzung zu ihren älteren Schwestern die Unterstützung der Eltern für ihre berufsbezogene Lebensplanung gewinnen konnten (*Gruppe Park, Passage Geschwister*). Das Beispiel der älteren Schwester diente ihnen jeweils als Vergleichshorizont zur Entwicklung ihrer eigenen Orientierungen. In der Geschwisterfolge fand ein Einstellungswandel statt, den die jüngeren Geschwister auch in der Auseinandersetzung mit den Eltern vollzogen haben. Eine der jungen Frauen teilte dies auf die folgende Weise mit:

Af: Na (1) irgendwo habe (.) habe ich es denen (*den Eltern, K.S.*) klar gemacht dass das ein Fehler war (.) weil (.) die haben gesehen ich möchte unbedingt was machen (.) und dann (.) haben die auch die Umgebung irgendwie gesehen (.) weil es iss so man muss hier einen Beruf erlernen (.) dann haben die das irgendwann kapiert als meine Schwester auch heiratete (.) ganz jung (.) mit neunzehn (.) haben die (.) halt (.) gesagt (.) Scheiße dass die keinen Beruf hat was ist wenn sie sich irgendwann trennen wird (.) dann steht sie da ohne nichts.
(*Gruppe Park, Passage Geschwister, Z. 59-70*)

Am Beispiel der ältesten Tochter wird ein möglicher Verlaufsprozess der Lebensphase nach dem Abgang von der Schule für die anderen Familienmitglieder nachvollziehbar. Dies hat zur Folge, dass der zugrunde

liegende Lebensentwurf in Frage gestellt wird. Die jüngere Tochter setzt für sich in Abgrenzung dazu ein anderes Lebenskonzept durch.

Entscheidend für diese Geschwisterfolge ist die Gemeinsamkeit von Lernprozessen und die Herausbildung von Orientierungen über die Teilnahme an den Erfahrungen und der Handlungspraxis der Älteren. Das daraus resultierende Wissen wird an die jüngeren Geschwister weitergegeben. Im Fall der *Gruppe Park* werden die Eltern in diesen Wandel von Einstellungen einbezogen, der auf diese Weise sowohl zwischen den Generationen als auch zwischen den Geschwistern stattfindet. Eine Diskontinuität zwischen den Generationen wird dadurch über eine schrittweise Entwicklung von Orientierungen in der Geschwisterfolge bewältigt. Die älteren Geschwister erproben stellvertretend für die anderen die tradierten Orientierungen und Strategien, die den jüngeren dann als negativer Vergleichshorizont dienen.

Ein solcher Abgrenzungsprozess dokumentiert sich direkt in der Diskussion der *Gruppe Musik*. Eine Teilnehmerin nahm zusammen mit ihrer um ein Jahr älteren Schwester sowie mit ihrer Freundin teil. Während die ältere Schwester ein Interesse an einer Heirat und Familiengründung mitteilt, formulieren die beiden Freundinnen ein berufsbezogenes Lebenskonzept. Sie stellen im Verlauf der Gruppendiskussion ihren gemeinsam entwickelten Lebensentwurf dar und formulieren dabei eine ausgeprägte Bildungsorientierung: Lernen und "Üben" gilt ihnen als Möglichkeit, ihre eigene soziale Lage zu verbessern (*Passage Bildungsorientierung*). Beide Freundinnen (im Folgenden Af und Cf) formulieren dabei eine Abgrenzung gegenüber Af's älterer Schwester, die die Schule lediglich mit Hauptschulabschluss verlassen hat:

Af: Sie hat mir (.) nicht so viel gesagt (.) ich hab's gesehen ich hab gesehen (.) sie ist schlecht und meine Mutter meinte immer (.) ja guck wie deine Schwester iss werd besser als sie (1) und denn (2) ja wir haben auch meistens immer Hausaufgaben zusammen gemacht und da hab ich auch immer gemerkt (.) dass sie nicht so (.) sie war schlimmer als ich (lacht)

Cf: Aber durch deine Hausaufgaben die du dann auch mit ihr gemacht hast also da wurde sie auch besser

Af: Ja

Cf : Sonst hätte sie ä- (2)

Af: Ja wenn ich nicht gewesen wär (lacht)

Cf: Sonst wä- sonst wär sie auch sitzen geblieben (.) nee

Bf: Nee (3)

Af: Also sie hat mich aufgebaut ich hab sie aufgebaut

(*Gruppe Musik, Passage Bildungsorientierung Z. 228-250*)

Das Verhalten der älteren Schwester bot einen negativen Vergleichshorizont, vor dem die eigene Bildungsorientierung entwickelt wurde. Gleichzeitig wird deutlich, dass zwischen den Geschwistern kollektive Lernprozesse stattfinden: Während die älteren für einen Werdegang stehen, den die jüngeren nicht nachvollziehen wollen, werden eigene Erfahrungen auch an die älteren zurückgegeben. In der Geschwisterfolge wird auf diese Weise eine Verbesserung sozialer Chancen und Positionen angestrebt.

Die praktischen Erfahrungen mit bisherigen Lebenskonzepten werden für die nachfolgenden Geschwister ausgewertet und führen zu einer weiteren Entwicklung von Orientierungen und Strategien. Dies zeigt sich auch anhand der beiden Freundinnen. Ihre Bildungsorientierung haben sie erst im späteren

Verlauf ihrer Biografie erworben. Nachträglich bedauern sie, nicht früher mehr für die Schule getan und das Abitur abgeschlossen zu haben. Diese Erfahrung wollen sie an die jüngeren Geschwister weitergeben:

Cf: Man berät dann halt auch die kleinen Geschwister halt dass sie da nicht denselben Fehler machen wie wir dann jetzt (.) und äh das verstehen die ja noch nicht (1) und

Af: Für uns war's ja egal (.) Hauptsache Schule fertig is egal was für'n Abschluss (.) dachten wir noch in der neunten Klasse (.) und als es zu spät war (1) war es zu spät (lacht) man konnte nichts mehr dran ändern.

(*Gruppe Musik, Passage Bildungsorientierung, Z. 90-99*)

In beiden Gruppen konnten die jungen Frauen an dem akkumulierten Wissensbestand ihrer Familie mit deren Erfahrungen der Migration und der Bedingungen im Einwanderungsland teilhaben. Durch die Anteilnahme an den Erfahrungen der älteren Geschwister versuchen sie, in Abgrenzung dazu das Familienprojekt der Migration zu realisieren, indem sie eine Verbesserung ihrer Perspektiven und Chancen anstreben. In diese Neuorientierung und Entwicklung von Lebenskonzepten beziehen sie auch die übrigen Familienmitglieder mit ein. In beiden Gruppen zeigt sich, dass die jungen Frauen im Rahmen dieser kollektiven Transformation bisheriger Wissensbestände Orientierungen erwerben, die einen berufsbezogenen Lebensentwurf und - im Verhältnis zur vorherigen Generation sowie zu den älteren Geschwistern - einen Bildungsaufstieg beinhalten.

2.8 *Die Teilhabe am Wissens- und Stilrepertoire aktueller Beziehungen und Netzwerke*

Für die Erfahrung und Deutung sozialer Lagen im Übergang zwischen Schule und Beruf ist nicht nur die Teilhabe am akkumulierten Wissensbestand der eingewanderten Herkunftsfamilie von Bedeutung. Die jungen Frauen nehmen auch am gemeinsamen Erfahrungsraum aktueller Beziehungen und Netzwerke unter Gleichaltrigen teil. Diese bieten ihnen Vergleichshorizonte, Deutungsangebote sowie ein Wissens- und Stilrepertoire für die Bewältigung der Anforderungen ihres Statusübergangs.

Die Teilnehmerinnen der *Gruppe Park* verhandeln die Frage, wie ihre Partner zu ihrer Berufstätigkeit sowie zu ihren weiteren diesbezüglichen Plänen stehen. Da sie sich von ihren beruflichen Abschlüssen wenig Chancen versprechen, fassen sie mögliche Weiterbildungen oder Alternativen ins Auge. Beide Teilnehmerinnen, die sich für den Beruf der Erzieherin entschieden haben (*Af* und *Cf*), ziehen in Betracht, die Fachhochschulreife nachzuholen und zu studieren. In der Gruppendiskussion sprechen sie darüber, dass diese Option mit den jeweiligen Partnern (Ehemann und Verlobter) kontrovers verhandelt wird:

Af: Er würde des auch dann einsehen aber (.) wir hatten schon einen kleinen Streit (.) er wollte nicht dass ich das mache (.) weil

Cf: Was waren seine Gründe

Af: Weil also das waren eher seine Komplexe (.) denk ich mal weil er hat keinen Beruf ich habe einen Beruf (.) da ist schon unser also ich bin (.) er sieht mich als höher

I2: Mhm

Af: Und wenn ich auch noch studiere und so dann dann

Cf: noch (höher) mhm

Af: Hat er gesagt wie wirst du mich dann irgendwie ansehen (.) obwohl (.) ich würde ihn niemals irgendwie (.) als kleinlich ansehen aber er dachte des halt
(*Passage Familie und Partner, Z. 302 - 322*)

Beide junge Frauen haben nicht nur im Verhältnis zu ihren Eltern einen Bildungsaufstieg vollzogen. Auch in der Beziehung zu ihren Partnern sind sie durch ihren Realschulabschluss und ihre berufliche Ausbildung in einer privilegierten Position. Diese Ungleichheit würde sich durch den Abschluss der Fachhochschulreife und ein Studium verstärken. Im Verlauf der Gruppendiskussion wird dieses Verhältnis von beiden anhand der Probleme besprochen, die in ihren Augen der jeweilige Partner mit diesem Verhältnis hat. Dessen Position hinsichtlich ihrer Weiterbildungspläne wird als potenzielle Schwierigkeit in ihre Einschätzung dieser Option einbezogen. Während die Teilnehmerin Af sich dazu entschlossen hat, dieses Ziel nicht weiter zu verfolgen, ist es für die weitere junge Frau nach wie vor aktuell und wird mit ihrem Verlobten noch verhandelt:

Cf: Und aber ich denk mir (.) weil er ja auch selber so gesagt hat ich versuch ihm da auch zu glauben dass (.) er zwar Komplexe hat aber dass dann er mit dieser Begründung wenigstens wird irgendeiner von uns irgendwas (.) mal sehen
(*Passage Eltern und Partner, Z. 338 - 342*)

Die Weiterbildungspläne der Teilnehmerin werden im Rahmen eines Erwartungshorizontes verhandelt, innerhalb dessen von insgesamt geringen sozialen Chancen ausgegangen wird. Der dabei eingebrachte Vergleichshorizont zu ihren beruflichen Plänen ist eine Perspektivlosigkeit. Ihr Handlungsentwurf zeichnet sich in diesem Kontext dadurch aus, dass er als in irgendeiner Weise zu etwas führend wahrgenommen wird. Sie bringt im Verlauf der Gruppendiskussion diese Möglichkeit, die Fachhochschulreife nachzuholen und zu studieren, wiederholt ins Gespräch. Wie ihre Entscheidungsfindung in diesem Kontext ausgehen wird, bleibt offen.

In dieser Passage zeigt sich, dass die betreffenden jungen Frauen während ihrer Berufsfindung nicht nur im Verhältnis zu ihren Herkunftsfamilien einen Bildungsaufstieg vollziehen. Dieser führt überdies zu Aushandlungsprozessen in ihren Partner-Beziehungen. Ihre eigene soziale Lage erfahren sie dabei vor dem Vergleichshorizont von Personen, die im Verhältnis zu ihnen keine oder eine als geringer eingeschätzte berufliche Qualifizierung haben. In ihren aktuellen Partnerschaften wird dies als potenzielle Schwierigkeit für ihre eigene Suche nach einer gesicherten beruflichen Position verhandelt. Hier deuten sich Grenzen ihrer sozialen Mobilität an, die gleichzeitig von der Familie gefördert wurde und eine Voraussetzung für ihre Berufsfindung ist. Während sie sich zunächst von ihren Ausbildungen etwas versprochen haben, realisieren sie nun, dass ihre Ausbildungstitel für eine berufliche Stellung nur von geringem Wert sind und fassen weiterführende Perspektiven ins Auge.

Diese Korrektur bisheriger bildungs- und berufsbezogener Orientierungen und eine Entwicklung weiterführender Optionen ist den Teilnehmerinnen der *Gruppe Musik* zumindest zum Zeitpunkt der Befragung nicht möglich. Ihre

Auseinandersetzung mit diesem Ausbildungs-Sektor beruht noch auf hohen Erwartungen, die sie mit einem Erwerb der dort vermittelten Bildungstitel verbinden. Die Realität von Ausbildungs-Berufen können sie nicht anhand eigener Erfahrungen kennen lernen. In ihrer Erfahrungsdeutung zu ihrer sozialen Lage haben sie nicht - wie etwa die Teilnehmerinnen der *Gruppe Park* - am informellen Wissensbestand spezifischer Ausbildungsberufe teil. Zu der sozialen Ausgrenzung, die sie erfahren, verhalten sie sich mit dem Wissens- und Stilrepertoire ihres bisherigen milieuspezifischen Erfahrungsraumes.

Ihrem eigenen Selbstverständnis nach verorten sich die jungen Frauen der *Gruppe Musik* in einer Unterscheidung zu einheimischen Deutschen, aber auch zu Jugendlichen aus ihren Herkunftsländern (*Passage Deutschland-Türkei*). Ihre Opposition zum einheimischen Frauenbild wird von zwei der Teilnehmerinnen in Form eines Kleidungsstils zum Ausdruck gebracht, mit dem von ihrer Seite her allerdings keine soziale Selbstverortung innerhalb des Ausbildungssektors intendiert wird. Dennoch ermöglicht diese stilistische Unterscheidung Zuschreibungen, deren Folgen sie als nachteilig erleben. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen milieuspezifischen Kontexten und Fremdzuschreibungen. In ihrer eigenen Einschätzung zu ihrer sozialen Exklusion aus dem Ausbildungs-Sektor messen die jungen Frauen ihrem Kleidungsstil eine große Bedeutung bei. Dabei wird diese stilistische Distinktion jedoch von Teilnehmerinnen beider Gruppen praktiziert. Wie sich im Verlauf dieser und weiterer Gruppendiskussionen mit jungen Frauen türkischer Herkunft zeigt, besteht in dieser Hinsicht in ihren eigenen Reihen kein Konsens.

In sozialwissenschaftlichen Analysen geht es darum, eine für außen stehende Forscherinnen vermeintliche Identifizierbarkeit anhand stilistischer Formen nicht einfach zu reproduzieren. Vielmehr ist zu fragen, wie auf der Grundlage empirischer Befunde deren kontextbezogene Bedeutungen in Selbst- und Fremdattributionen bzw. in Ethnisierungsprozessen zu rekonstruieren sind. Auch diese beiden Gruppen sind jeweils in sich heterogen: Nicht alle Teilnehmerinnen schließen sich dem Kleidungsstil an, der innerhalb des Milieus der jungen Frauen nicht ausschließend wirkt. Auch gute Freundinnen, wie die beiden Teilnehmerinnen (*Af* und *Cf*) der *Gruppe Musik*, stimmen hinsichtlich ihrer Orientierungen in vieler Hinsicht überein und unterscheiden sich in ihrem Kleidungsstil voneinander. Für die Teilnehmerinnen der *Gruppe Park* spielt er wiederum im Unterschied zur *Gruppe Musik* in den Eigendeutungen zu ihrer sozialen Lage auf dem Ausbildungs-Sektor keine entscheidende Rolle. Die stilistische Gemeinsamkeit geht also nicht mit Übereinstimmungen in der beruflichen oder familienbezogenen Lebensplanung der jungen Frauen einher.

Sie bietet jedoch eine Identifizierbarkeit und gibt Anlass für Stigmatisierungen, auch innerhalb dieses Ausbildungs- und Beschäftigungssektors, der für sie ohnehin mit Barrieren verbunden ist. Auf diese Weise werden Bedeutungen konstruiert, die aus der gesellschaftlichen Bewertung dieses Stils resultieren. Auch wenn diese nicht intentional aus ihren milieuspezifischen Erfahrungskontexten hervorgehen, beeinflussen sie rückwirkend die betreffenden Frauen. Im Falle der *Gruppe Musik* verbleiben die auf diese

Weise stigmatisierten Schulabgängerinnen in marginalisierten Positionen.

2.9 *Kontexte und Wirkungsweisen mehrdimensionaler sozialer Ungleichheit*

Wie eingangs dargestellt wurde, kann es nicht das Ziel einer sozialwissenschaftlichen Analyse sein, Generalisierungen zu jungen Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien vorzunehmen, die diesen vorschnell eine Homogenität ihrer Erfahrungswelten sowie eine Differenz im Verhältnis zu einheimischen jungen Frauen unterstellen würden. Die Frage ist vielmehr, wie ihre Statuspassagen auf Grund einer gemeinsamen Klassenlage, Generations- und Geschlechtszugehörigkeit Parallelen im Verhältnis zu anderen Schulabgängerinnen aufweisen und in welcher Weise durch ihren Migrationskontext zudem spezifische Faktoren eine Rolle spielen.

Dabei geht es im Rahmen hermeneutischer Verfahren um eine soziale Regelhaftigkeit und Typik von Orientierungen und Praktiken, die hier in ihrer Bedeutung als Bewältigungsformen sozialer Lagen von Interesse sind. Anhand von Fallanalysen stehen in diesem Beitrag wie eingangs erwähnt die Funktionen symbolischer Dimensionen für eine Vergeschlechtlichung und Ethnisierung im Mittelpunkt. Systematische Fallvergleiche dienen dazu, Kontextbedingungen und Wirkungsweisen im Verlauf von Statuspassagen zu ermitteln, die über den konkreten Einzelfall hinaus gültig sind. Ziel ist an dieser Stelle eine Überprüfung und Entwicklung theoretischer Konzepte, die am empirischen Fall hinsichtlich ihrer Erklärungskraft zur Diskussion gestellt werden.

Die dargestellten Fälle zeigen unterschiedliche Formen einer Vergeschlechtlichung und Ethnisierung von Statuspassagen junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien auf. Es wurde lediglich im Fall der ersten Gruppe anhand geschlechtsspezifischer Orientierungen im Berufswahlverhalten empirisch evident, dass der Übergang in spezifische Felder auf einer Habitualisierung bzw. auf einer stillschweigenden Übereinkunft auf Seiten der jungen Frauen beruht. Eine Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit weiteren Fällen der Untersuchung macht jedoch deutlich, dass es sich dabei keinesfalls um eine Besonderheit junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien handelt. Eine gemeinsame Selbstsozialisation in begrenzte soziale Chancen zeigt sich auch in Gruppendiskussionen mit Schulabgängerinnen aus ost- und westdeutschen Herkunftsfamilien. Es handelt sich dabei um eine unter anderen Bewältigungsformen von Statuspassagen angesichts begrenzter Handlungsoptionen, die nach den Ergebnissen dieser Untersuchung von milieuübergreifender Bedeutung ist. Im Unterschied dazu werden ethnizitätsbezogene Statuszuweisungen und Segmentierungen innerhalb dieses Ausbildungs- und Beschäftigungssektors in den zuvor dargestellten Fällen durchgehend als externe Grenzziehung wahrgenommen. Diese empirischen Befunde werfen die Frage auf, unter welchen Bedingungen die Modi einer Vergeschlechtlichung und Ethnisierung auf einer Habitualisierung beruhen oder aber reflexiv werden und mit Aushandlungsprozessen verbunden sind.

Die Bildungsorientierung der jungen Frauen beider Gruppen geht, wie in den

Fallanalysen dargestellt wurde, aus dem Erfahrungskontext ihrer eingewanderten Herkunftsfamilien hervor. Diese Orientierungen können innerhalb des von ihnen betretenen Ausbildungssektors jedoch nicht ohne weiteres verwirklicht werden. Auch wenn der Statusübergang beider Gruppen einen unterschiedlichen Verlauf nimmt, ist ihnen eine Diskrepanz-Erfahrung zwischen ihren beruflichen Orientierungen und den vorgefundenen Chancen gemeinsam. Auch Statuszuschreibungen anhand ethnizitätsbezogener Kriterien bzw. einer Geschlechtsethnisierung werden in beiden Gruppen als heteronom erfahren. Sie stimmen nicht mit ihrem Selbstverständnis als junge Frauen eingewanderter Herkunft überein, das sie in ihren milieuspezifischen Erfahrungskontexten erwerben. Die dort praktizierten Formen einer Sozialität vermitteln ihnen insofern Strategien einer sozialen Selbstverortung, die in Konflikt treten mit den Chancen und Gelegenheiten, die ihnen in diesem Ausbildungssektor geboten werden.

In diesem Zusammenhang ist zu überlegen, inwiefern die Überschreitung extern gesetzter Grenzen und die Erfahrung einer Diskrepanz zu eigenen Orientierungen zu einem Reflexivwerden derselben führt. Anhand eines Vergleichs mit anderen Fällen der Untersuchung wird deutlich, dass auch geschlechterbezogene Klassifikationen, wie in den dargestellten Fällen die ethnischen Zuschreibungen, zu einer Bewusstwerdung führen können. Dies ist z.B. bei jungen Frauen aller Herkunftsmilieus zu beobachten, die ein Berufsfeld betreten, in dem sie als Frauen eine soziale Vereinzelung erfahren. Entsprechende Fälle zeigen sich etwa in Gruppendiskussionen mit jungen Frauen in gewerblich-technischen Berufen, ohne dass dies für diese Gruppen generell zutreffen würde. Ein Reflexivwerden von Geschlechterkonzepten zeigt sich in der Untersuchung überdies bei jungen Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien, die im Generationen-Verhältnis eine Diskontinuität der Lebenskonzepte von Frauen erfahren (vgl. Schittenhelm 2000b). Sie setzen sich nicht nur bewusst mit ihrem Migrationskontext, sondern auch mit ihrer Rolle als junge Frauen auseinander. Dies spricht dafür, dass sowohl Heterogenität und Wandel in den Kontexten des Herkunftsmilieus (Familie und Gleichaltrige) als auch die Realisierungschancen der dort erworbenen beruflichen Orientierungen auf dem Ausbildungssektor für die oben gestellte Frage nach den Modi einer Vergeschlechtlichung und Ethnisierung eine Rolle spielen.

Wie in den dargestellten Fallanalysen deutlich wurde, erwerben die jungen Frauen im Kontext ihrer Herkunftsmilieus zwar eine Bildungs- und Berufsorientierung, finden dort aber auch Bedingungen vor, die deren Einlösung erschweren. Ein Bildungsaufstieg muss auch im Rahmen der Geschlechterbeziehungen innerhalb ihres Herkunftsmilieus ausgehandelt werden. Die von einigen Frauen praktizierten stilistischen Distinktionspraktiken, die nach den Befunden dieser Untersuchung insbesondere in Gleichaltrigenmilieus entwickelt werden, können für ihren Eintritt in diesen Ausbildungssektor entgegen ihrer eigenen Intentionen ein weiteres Hindernis darstellen. Daher ist auch zu fragen, ob ein Reflexivwerden ihrer Orientierungen sowie ein Begründungsbedarf für ihre Strategien dann auftreten, wenn die im Herkunftsmilieu vermittelten Wissensbestände und

habituellen Praktiken im Verlauf der Statuspassagen nicht mehr ohne weiteres funktionieren.

Symbolische Dimensionen sozialer Ungleichheit wirken, wie anhand der Fallanalysen deutlich wurde, nicht nur exklusiv anhand klassifizierender Zuschreibungen durch andere. Sie spielen auch eine Rolle für soziale und kulturelle Zugehörigkeiten, die die jungen Frauen anhand der Praktiken und Sinnstiftungen in ihrem Herkunftsmilieu erwerben. Ebenso ist das Konzept der "symbolischen Gewalt", das eine inkorporierte oder habituell verankerte Subalternität unterstellt, angesichts der aufgezeigten Ethnisierungsprozesse nicht ohne weiteres anwendbar. Eine Inkorporation sozialer Ordnung wird nicht in der Weise wirksam, dass sie in jedem Teilbereich einer Gesellschaft reproduziert wird. Stattdessen bilden Statusgruppen und Milieus Erfahrungsräume aus, die auch lediglich kontextbezogen gültige Orientierungen und Sinnstrukturen vermitteln. Diese können, wie sich anhand der empirischen Befunde zeigen ließ, zu Diskrepanzen im Verhältnis zu vorherrschenden kollektiven Repräsentationen führen. Die Orientierungen, die den jungen Frauen im Herkunftsmilieu vermittelt werden, führen nicht zu einer bruchlosen Übernahme statusgeminderter Positionen. Die Wirkungsweise ihrer Orientierungen und Stilbildung ist insgesamt jedoch widersprüchlich und ambivalent. Einerseits weisen sie im Fall der jungen Migrantinnen über die soziale Stellung hinaus, die ihnen innerhalb des Ausbildungssektors zugewiesen wird. Sie haben eine sozial aufsteigende Orientierung sowie hohe Bildungs- und Berufsaspirationen. Andererseits werden von den jungen Frauen auch Stile entwickelt, die nicht von ihren Intentionen, aber von deren gesellschaftlicher Bewertung her, zu weiteren Formen einer sozialen Exklusion führen können.

Literatur

- Abu-Lughod, Lila (1991): Writing against Culture. In: Richard G. Fox (Hrsg.): *Racapturing Anthropology. Working in the present.* School of American Research Press, S. 137-162.
- Assion, Peter (1987): Des recherches sur le populaire à une sociologie de la culture fondée sur les études folklorique (Volkskunde). In: Isac Chiva/Utz Jeggle (Hrsg.): *Ethnologies en miroir: la France et les pays de la langue allemande.* Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, S. 249-271.
- Apitzsch, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.): *Besser gebildet und doch nicht gleich!* Bielefeld: Kleine, S. 197-217.
- Apitzsch, Ursula (1999): Traditionsbildung im Zusammenhang gesellschaftlicher Migrations- und Umbruchsprozesse. In: dies. (Hrsg.): *Migration und Traditionsbildung.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-20.
- Bast-Haider, Kerstin (1994): Kultureller Kontext der Forschenden und die Methodik der Transformationsforschung. In: Diezinger, Angelika et.al. (Hrsg.): *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung.* Freiburg: Kore, S. 201-215.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Culture as Praxis.* London: Sage (Original 1973).
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung; Horkheimer Vorlesungen. Frankfurt a.M: Fischer.
- Bohnsack, Ralf (1997): Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17/1, S. 3-18.
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung.* Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000): "Die Ehre des Mannes". Orientierungen am tradierten Habitus zwischen

- Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographische Arbeit*. Opladen: Leske & Budrich (i.E.).
- Bohnsack, Ralf (2001): Generalisierung, Typenbildung und komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Arnd-Michael Nohl: *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich (i.E.).
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen: Leske & Budrich, S. 260–282.
- Bourdieu, Pierre (1979): Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 30, S. 3–6.
- Bourdieu, Pierre (1980): Le capital social: notes provisoires. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 31, S. 2-3.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1979).
- Bourdieu, Pierre (1990): La domination masculine. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 84, S. 2-31.
- Bourdieu, Pierre (1998): *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre/Chamboredon, Jean-Claude/Passeron, Jean-Claude (1991): *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin/New York: de Gruyter (Original 1968).
- Bourdieu, Pierre/Wacquant Loïc J.D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1992).
- Eisenstadt, Shmuel N. (1990): Kultur und Sozialstruktur in der neueren soziologischen Analyse. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): *Sozialstruktur und Kultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-19.
- Eder, Klaus (1994): Das Paradox der Kultur. Jenseits einer Konsentstheorie der Kultur. In: *Paragrana*, 3/1, S. 148-173.
- Frerichs, Petra (2000): Klasse und Geschlecht als Kategorien sozialer Ungleichheit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52/1, S. 36–59.
- Frerichs, Petra/Steinrück, Margareta (1993): Frauen im sozialen Raum. Offene Forschungsprobleme bei der Bestimmung ihrer Klassenposition. In: dies. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse*, Opladen: Leske & Budrich, S. 191–205.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures. Selected essays*, New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (1983): *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York: Basic Books.
- Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Traditionen. Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, Freiburg:Kore, S. 201–254.
- Granato, Mona/Schittenhelm, Karin (2000): Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf. Chancen und Perspektiven. In: *Stiftung SPI / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Mädchen in sozialen Brennpunkten*, Berlin: Fata Morgana, S. 123 - 163.
- Gümen, Sedef/Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (1994): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40/1, S. 63-80.
- Gümen, Sedef (1996): Die sozialpolitische Konstruktion "kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 19/42, S. 77-89.
- Gümen, Sedef (1999): Vergeschlechtlichung und Ethnisierung im Kontext der Familie. Gesellschaftspolitische Dimensionen des Alltäglichen. In: Buchkremer, Hansjosef/Bukow, Wolf-Dietrich/Emmerich, Michaela (Hrsg.): *Familie im Spannungsfeld globaler Mobilität. Zur Konstruktion ethnischer Minderheiten im Kontext der Familie*. Opladen: Leske & Budrich, S. 163-183.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen - Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske & Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996): Migrantinnenpolitik jenseits des Differenz- und Identitätsdiskurses. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 19/42, S. 99-111.
- Haferkamp, Hans (Hrsg.): *Sozialstruktur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien* 11/2, S. 68–79.
- Hagemann-White, Carol (1994): Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In:

- Diezinger Angelika et.al. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Freiburg: Kore, S. 301–318.
- Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien "Ethnizität" und "Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2, S. 167-178.
- Heinz, Walter R./Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzl, Andreas (1987): "Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Original 1985).
- Herwartz-Emden, Leonie (1995): Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41/5, S. 745 – 764.
- Hoffmann-Riem, Christa (1982): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, S. 339-372.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Von Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkonstrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen:Leske & Budrich
- König, René (1984): Soziologie und Ethnologie. In: Müller, Ernst-Wilhelm/König, René/Koeping, Klaus-Peter/Drechsel, Paul (Hrsg.): Ethnologie als Sozialwissenschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, SH 26, Opladen, S. 17-35.
- Koppetsch, Cornelia/Burkart, Günter (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtnormen im Milieuvvergleich. Konstanz:UVK.
- Korff, Georg (1978): Kultur. In Hermann Bausinger (Hrsg.), Grundzüge der Volkskunde. Darmstadt, S. 17-63.
- Krüger, Helga (Hrsg.) (1992): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld: Kleine.
- Krüger, Helga (1993): Die Berufsorientierung weiblicher Jugendlicher - ein Phänomen der achtziger Jahre? In: René Bendit/Gérard Mauger/Christian v. Woltersdorff (Hrsg.): Jugend und Gesellschaft. Deutsch-französische Forschungsperspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 181-193.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2, S. 149-165.
- Kreckel, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a.M: Campus.
- Kurasawa, Fuyuki (2000): The Ethnological Counter Current in Sociology. In: International Sociology, 15/1, S. 11–31.
- Lenz, Ilse (1996): Grenzziehungen und Öffnungen: Zum Verhältnis von Geschlecht und Ethnizität zu Zeiten der Globalisierung. In: Lenz, Ilse/Germer, Andrea (Hrsg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen: Leske & Budrich, S. 200–228.
- Lepenes, Wolf (1995): Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte. In: Honegger, Claudia et.al. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbau. Identitäten, Konflikte, Differenzen. Bern: Seismo, S. 39-61.
- Lutz, Helma (1999): "Meine Töchter werden es schon schaffen" Immigrantinnen und ihre Töchter in den Niederlanden. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 165–185.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: ders.: Wissenssoziologie. Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 509-565 (Original 1928).
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Manuskript 1922).
- Matthes, Joachim (Hrsg.) (1992): Zwischen den Kulturen? - Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs (Sonderband 8 der Sozialen Welt). Göttingen: Schwartz.
- Mauger, Gérard (1989): La théorie des Générations de K. Mannheim et la théorie de l'habitus. In: Lagrée, Jean Charles (Hrsg.): Générations. Annales de Vaucresson, Heft 30-31, S. 59–78.
- Mayer, Karl-Ulrich (1987): Zum Verhältnis von Theorie und Empirischer Forschung zur sozialen Ungleichheit. In: Giesen, Bernhard/Haferkamp, Hans (Hrsg.): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 370-392.
- Meuser, Michael (1999): Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim. In: Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, S. 121-146.
- Neumann-Braun, Klaus/Deppermann, Arnulf (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-groups. In: Zeitschrift für Soziologie, 27/4, S. 239–255.
- Otyakmaz, Berrin Özlem (1996): Jenseits des Kulturkonflikts - Lebenswelten junger türkischer MigrantInnen in der Bundesrepublik. In: Frauen in der einen Welt, Heft 1, S. 26–43.
- Portes, Alejandro (1998): Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. In: Annual Review of Sociology 24, S. 1–24.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1990): Geschlechterverhältnis und Bildung. Über das Ende einer Illusion. In: dsb. (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine, S. 235–249.
- Schiffauer, Werner (1997): Kulturalismus vs. Universalismus. Ethnologische Anmerkungen zu einer

- Debatte. In: Schiffauer, Werner, *Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 144-156.
- Schittenhelm, Karin (1996): *Zeichen, die Anstoß erregen. Mobilisierungsformen zu Mahnmalen und zeitgenössischen Außenskulpturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schittenhelm, Karin (1998a): *Soziale Lage, Lebensstil und Orientierungen junger Frauen zwischen Schule und Beruf in interkulturell vergleichender Forschungsperspektive*, Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Berlin.
- Schittenhelm, Karin (1998b): *Zwischen Unterstützung und Reglementierung. Mädchen und junge Frauen in der Jugendberufshilfe*. In: *Neue Praxis*, 28/3, S. 297-311.
- Schittenhelm, Karin (2000a): *Dissens, Distinktion und Gegenentwürfe in soziokulturellen Milieus junger Frauen*. In: Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hrsg.): *Jugendkultur, Politik und Protest*. Opladen: Leske & Budrich, S. 99-118.
- Schittenhelm, Karin (2000b): *Statuswerb und soziale Selbstverortung im Übergang zwischen Schule und Beruf. Komparative Fallanalysen zu jungen Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien*. Vortrag auf dem 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Köln.
- Stolcke, Verena (1995): *Talking Culture, New boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe*. In: *Current Anthropology* 35/1, S. 1-13.
- Tenbruck, Friedrich. H. (1990): *Repräsentative Kultur*. In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): *Sozialstruktur und Kultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 20-53.
- Wimmer, Andreas (1996): *Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48/3, S. 401-425.