

## Begegnung mit dem Fremden

Apitzsch, Ursula

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Apitzsch, U. (2001). Begegnung mit dem Fremden. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 133-138. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280540>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Rezensionen

Ursula Apitzsch

### Begegnung mit dem Fremden

#### Bereichsrezension zu:

*Lanfranchi, Andrea: Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske + Budrich 1993. 307 S. Preis: 48,00 DM*

*Schröter, Hiltrud: Arabesken. Studien zum Interkulturellen Verstehen im deutsch-marokkanischen Kontext. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1997. 278 S. Preis: 79,00 DM*

*Schäfer, Alfred: Unsagbare Identität. Das Andere als Grenze in der Selbstthematisierung der Batemi (Sonjo). Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1999. 404 S. Preis: 78,00 DM*

*Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): „Jeder Deutsche kann das verstehen“. Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996. 467 S. Preis: 74,00 DM*

Den vier Studien gemeinsam ist die Beschäftigung mit dem Problem der pädagogischen Bearbeitung des Fremden im Zusammenhang von Modernisierungsprozessen und Traditionalität bzw. (Re-)Traditionalisierung. Besonders zu beobachten wird dabei die Begründung des Arbeitsbündnisses sein, das durch die professionalisierte

pädagogische Tätigkeit jeweils hergestellt wird. Während Lanfranchi und Schröter Folgen von Migrationsprozessen nach Westeuropa thematisieren, geht es Schäfer um die Analyse pädagogischer Modernisierungsprozesse, in denen westliche Schulkonzepte und (Re-)Traditionalisierungsprozesse in der globalen Peripherie miteinander in Beziehung gesetzt werden. Kokemohr und Koller sowie zwanzig weitere AutorInnen thematisieren anhand von Interaktionsprotokollen die Kommunikationsstrukturen, die beim Umgang deutscher Universitätsangehöriger mit einem „fremden“ Studenten entstehen.

Die an Oevermanns objektiver Hermeneutik orientierte Interkulturelle Pädagogik hat vor allem Beispiele stellvertretender Deutung für die Migrationssituation ausbuchstabiert. Dabei gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen davon, was stellvertretende Deutung beinhalten kann und an wen sie adressiert ist. Der kompensatorische Ansatz „stellvertretender Deutung“ geht von beschädigten oder unvollendeten Sozialisationsverläufen und daraus erwachsenden Bindungsdefiziten von Jugendlichen und Erwachsenen aus. Diese sollen teilnehmerorientiert aus individuellen Biographien ermittelt werden. Die Übertragung dieses kompensatorischen Deutungsansatzes in eine Interkulturelle Pädagogik setzt allerdings biografische Normalitätsstandards voraus, die für Migrationsbiografien gerade nicht selbstverständlich sind. Die Lebenssituation von Migranten lässt so einen erhöhten Bedarf an individueller lebensgeschichtlicher Rechtfertigung aufkommen, während sie

gleichzeitig Sinnressourcen durch das Kapfen von Zukunftsperspektiven angreift. Kompensatorische stellvertretende Deutung erscheint also gerade in der Arbeit mit Migrantenbiographien als außerordentlich riskant.

*Lanfranchis* Studie ist eine der ganz wenigen qualitativ-empirischen Untersuchungen, die die von der Interkulturellen Pädagogik aufgeworfenen Fragen mit Hilfe einer konsistenten Methodik fallrekonstruktiv orientierter familienbiographischer Forschung zu beantworten versucht. Der Autor kritisiert konsistent sowohl die anhand des Entkulturationsmodells nach Einreisealter entwickelte Typologie mehr oder weniger defizienter Sozialisationsprozesse von Migrantenkindern, als auch die gängige Typologie von Altersgruppierungen und entsprechenden Zuschreibungen von Integrationschancen von Ausländern der zweiten Generation (S. 55ff.). Lanfranchi selbst möchte durch leitfadefreie biografische Interviews und deren an der objektiven Hermeneutik orientierte Rekonstruktion eine solche Engführung vermeiden und stattdessen emergente Strukturen ausfindig machen. Anhand der Einzelfallrekonstruktionen von drei italienischen Familien aus dem Mezzogiorno sollen fallübergreifende Strukturen konstruiert werden (S. 74). Die Fallrekonstruktionen sollen schließlich Strukturgeneralisierungen erlauben, Strukturtransformation und Aktivierung von Ressourcen bzw. umgekehrt auch deren Blockierung sichtbar machen (S. 94f.), um so die Schulsituation von Migrantenkindern verbessern zu helfen. Dabei wird ausdrücklich davon ausgegangen, dass die gleiche soziale Struktur in Immigrantenfamilien unterschiedliche Problemlösungsstrategien hervorbringen kann (S. 121). Die drei von Lanfranchi dargestellten Familien wurden daher nach den Kriterien ausgewählt, dass sie in den wichtigsten Sozialdaten minimal, beim Faktor Schulerfolg der Kinder hingegen maximal kontrastieren sollten. So einleuchtend hier die Arbeitshypothese entwickelt wird, Familienstrukturen und die damit gekoppelten Kommunikationsmodi mit der schulischen

Welt als latente generative Strukturen für die Schulwirklichkeit der Kinder ausfindig zu machen, so schwierig gestaltet sich jedoch für den Autor das Durchhalten dieser komplexen Fragestellung im Rahmen der ausschließlich auf die Familienstruktur zurückgebundenen Fallanalyse. Obgleich der Autor überzeugenderweise in Anlehnung an das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner (1981) gerade die *Übergangsstrukturen* von familialer und Schullinteraktion identifizieren möchte und die Schulprobleme der Kinder als „haus- bzw. schulgemacht“ bezeichnet (ebd. 235), wird in der detaillierten Fallanalyse nicht ein einziges Mal ein Fehler der Schule ausfindig gemacht. Schulisches Versagen wird vielmehr identifiziert als ausschließliche Folge effizienter bzw. nicht transformativer Familienstrukturen. Die Ergebnisse guter bzw. schlechter Schulerfolge der drei dargestellten Familientypen werden als bekannt vorausgesetzt, und es wird durch die Fallrekonstruktion ihre aus der Familienstruktur begründete innere Notwendigkeit aufgezeigt. Auf diese Weise setzt sich auf einer argumentativ wesentlich differenzierteren Ebene als in der Entkulturations- theorie doch schließlich wieder eine kulturalistische Typologie durch. Im Anschluß an die von Schuh (1991) behaupteten „schweren Kommunikations- und Kollaborationsdefizite innerhalb der Paarbeziehung“ bei süditalienischen Immigrantenfamilien wird bei Lanfranchi eine Differenzierung anhand der Strukturen mehr oder weniger gelungener Modernisierung der traditionellen Struktur vorgenommen. Der referierte Verdacht einer sizilianischen Familie, dass die Lehrer aufgrund von Vorurteilen ihre Kinder in die Sonderschule einweisen könnten, wird aufgrund der benutzten italienischen Redewendungen (im Deutschen etwa „nicht riechen können“) im Anschluß an Zimmermann (1982) gar als Rückfall in „magische Denkweisen“ interpretiert (ebd., S. 240). Als Erklärung des Schulversagens der Kinder wird daher vom Autor auf die „Fallstrukturhypothese der traditionellen Orientierung und der Nicht-Anpassung an relevante kulturgeschichtli-

che Entwicklungen zurückgegriffen“ (ebd.). Das Schulversagen wird eindeutig und ausschließlich der nicht angepassten Familie zur Last gelegt; deren Verantwortlichkeit wird noch unterstrichen durch die Kontrastierung des Falles einer aus Sardinien/Kampanien stammenden Familie, der die Transformation gelungen ist und die daher trotz aller Anpassungsschwierigkeit sich des verdienten Schulerfolgs ihrer Kinder erfreuen kann. Festzuhalten bleibt dagegen, dass es sich bei den gefundenen Strukturhypothesen stets um Hypothesen „bis auf weiteres“ handelt; selbst wenn sich die vom Autor bei der Hypothesenbildung unterlegten idealtypischen Annahmen zur Kultur Süditaliens in vielen Punkten als mit der Annahme einer latenten generativen Struktur kompatibel erweisen sollten, (was im einzelnen zu diskutieren wäre), bliebe weiterhin das Phänomen zu untersuchen, dass auch Kinder aus „struktursklerotischen“ Familien (um einen Begriff Lanfranchis zu verwenden) unter günstigeren sozialökologischen Bedingungen des Verhältnisses von Schule und Elternhaus (die gerade aufzufinden wären), Schulerfolg haben können. Lanfranchi deutet umgekehrt die durchaus logisch erscheinenden Argumentationen der Eltern im Hinblick auf ihre angeblich schultherapeutisch resistente Tochter (vgl. Lanfranchi 1991, S. 242, A. 28) innerhalb der biographischen Familienrekonstruktion als „en bloc – Disqualifikation der Lehrerinnen“, in der sich eine Haltung ausdrücke, die das Schicksal als widrig und unabänderlich wahrnehme. (Lanfranchi ebd. S. 239f.). Eine alternative Interpretationsweise bestünde darin, sowohl die Kritik der Familie an der Schule, als auch die Beziehungsstruktur innerhalb der Familie ernst zu nehmen und daraus das biografische Entwicklungspotenzial für die zweite Generation hypothetisch zu erschließen, statt es als Abbildung der Strukturdefizite der ersten Generation festzuschreiben. Es soll dabei nicht unterschlagen werden, daß Lanfranchi selbst immer wieder darauf hinweist, dass Strukturtransformationen sich nicht auf das Familiensystem beschränken sollen, sondern auch auf

das Schulsystem auszuweiten sind (vgl. ebd. S. 255). Das Problem ist jedoch, daß diese immer wieder sehr einleuchtend formulierte Aufgabenstellung in der Praxis der Fallrekonstruktionen keine Rolle spielt, sondern dass hier Strukturkristallisationen durchgängig als Reaktionsbildung auf die Herkunftskultur interpretiert werden. In gewisser Weise könnte man die von Lanfranchi an Fuchs geäußerte Kritik hier auf sein eigenes Werk anwenden: „er weiß, wie es geht, macht es aber nicht“ (Lanfranchi ebd. S. 105).

In der Arbeit von *Hiltrud Schröter* (1997) wird stellvertretende Deutung als Ergebnis eines Arbeitsbündnisses zwischen Interviewerin und Biografieträgerin angesichts der Zwänge alltäglichen Lehrerhandelns aufgefaßt. Die Studie ist das Ergebnis eines dreijährigen Forschungsprojektes zum interkulturellen Verstehen. Darin werden die Erfahrungen als pädagogische Mitarbeiterin mit Mädchen aus Berberkulturen Marokkos in deutschen Schulklassen verarbeitet. Das maieutische Prinzip der objektiven Hermeneutik soll exemplarisch (in Anlehnung an die Pädagogik Wagenscheins) in die Alltagspraxis induziert werden. Im Anschluss an Oevermann wird der objektive Hermeneut als der- bzw. diejenige verstanden, die unter der privilegierten Voraussetzung der Praxisenthobenheit, d.h. ohne Zeitdruck, detailliert Zusammenhänge studieren kann, die in der Praxis gestaltrichtig intuitiv erfasst werden müssen. Der aus der Kooperation und dem Fallverstehen resultierende Lernimpuls ist weniger auf die Biografieträgerin (das Mädchen aus Marokko) gerichtet als umgekehrt auf die stellvertretende Interpretin und den Lernort, in den die Deutung implementiert werden soll. Im Unterschied zu Lanfranchi beharrt daher Schröter nicht auf ihren Fallstrukturhypothesen. Antwortet die Realität nicht so, wie sie hypothetisch konstruiert wurde, z.B. aufgrund einer falschen Hypothese der Autorin über die moralischen Vorstellungen muslimischer Familien, scheitert das hypothetische Konstrukt an den „brute facts“ der Realität. „Darin liegen die Selbstheilungskräfte von Praxis be-

gründet. Sie fordern zur Korrektur des Denkens heraus“ (Schröter 1997, S. 225).

Erstaunliche Volten enthält die Studie von *Alfred Schäfer* über Traditionalität und Schulorganisation in Tansania. Zunächst einmal geht Schäfer davon aus, dass das westliche Modell der Objektivität von Normalitätsstandards aufgrund der Anerkennung von notwendiger Selbstdisziplinierung bei schulischen Ausleseprozessen Bedingung für die Autonomie des Subjekts, für die Übernahme für die Verantwortung für die eigene Identität als Subjekt der biografischen Möglichkeiten sei (vgl. Schäfer S. 247). Auf diesem Hintergrund wird das Schulsystem in Tansania dergestalt interpretiert, dass keine individuelle Anerkennung von Leistung erfolge und entsprechend auch die Leistungsverweigerung oder der Absentismus im bestehenden Schulsystem nicht sanktioniert würden. So sei etwa Versetzung von einer Klasse in die andere die Normalität, und die Nichtversetzung erfolge angesichts der Zwänge alltäglichen Lehrerhandelns nur in großen Ausnahmefällen wiederum ohne Schuldzuschreibung an den Einzelnen. Der Schüler als seinen Leistungen zugrunde liegendes Subjekt werde in keinem Falle unterstellt (S. 256). Es komme auf diese Weise geradezu zu „Verhinderung einer durch das Wissen vermittelten oder sich seiner bedienenden Perspektive auf die Souveränität eines sich für die eigenen Urteile und Handlungen ausschließlich sich verantwortlich fühlenden Subjekts“ (S. 259). Paradoxe Weise habe jedoch die zentral organisierte „National Examination“ am Ende der Grundschule und vor dem möglichen Übergang in eine Sekundarschule den Charakter eines „Umkehrrituals, in dem die Normalität schulischen Ablaufs in ihr Gegenteil verkehrt wird“ (S. 261). In diesem zentralen Examen werde dem Schüler plötzlich der Status eines autonomen Subjekts zugeschrieben, d.h. der Schüler müsse diese Prozedur als „das Andere seines bisher sozial akzeptierten Selbst“ sehen (ebd.). Statt diesen Bruch jedoch zu kritisieren, kann der Autor gerade der dadurch entstehenden Paradoxie positive Bedeutung abgewinnen.

Gerade der Bruch zwischen einem Autonomisierungs- und Subjektivierungsprozesse verhindernden Schulverlauf und einem diese Autonomie voraussetzenden Examenprozess bedeute eine direkte Analogie zu der Erfahrung von Initiation, die der Autor zuvor eingehend ethnographisch beschreiben und als von entscheidender Bedeutung für die Sozialisation thematisiert hatte. Verstärkt werde nämlich auch beim Schock des zentralen Exams „die für die Initiation typische Doppellung der Erfahrung einer auf dem Wissen um die mit der Transzendenz verbundenen Möglichkeiten beruhenden Andersheit des eigenen Selbst und der bodenlosen Unverfügbarkeit eben dieses Anderen“ (S. 262). Gerade der Schock des Examenprozesses, in dem den Schüler plötzlich Eigenverantwortlichkeit für die eigene Leistung zugeschrieben werde, bedeute nicht einen Bruch der traditionellen Erfahrungen, sondern vielmehr eine „latente Retraditionalisierung dieses Systems, die es kompatibel macht mit den Erfahrungen, die Heranwachsende im Laufe ihrer Sozialisationen in traditionelle Ordnungsmuster machen“ (S. 263). Auch wenn man dem Autor darin folgen mag, dass eine ausschließlich „westlich“ orientierte Sicht kontraproduktiv sein könnte – gerade wenn man wie der Autor die „westliche“ Sicht als normativ definiertes Leistungsprinzip unterstellt-, aber es bleiben eine Reihe von Fragen offen. So erfahren wir z.B. sehr wenig über solche Schüler, die entgegen der Logik des Schulsystems dennoch gute oder hervorragende Leistungen erbringen. Wir erfahren am Rande, dass die Motivation dafür z.B. durch ein Elternhaus erfolgt, welches Nachhilfelehrern zusätzliche Geldquellen erschließt sowie im Rahmen städtischer Strukturen entsteht, wo berechtigte Aussichten auf die Möglichkeit weiterführenden Sekundarschulbesuchs gegeben ist. Welche Elitenförderung damit betrieben wird und wie diese Eliten sich zu den offenbar vom System zugleich intendierten Retraditionalisierungsmustern bzw. den retraditionalisierten bäuerlichen Massen verhalten, erfahren wir nicht. Neuere Arbeiten zur Frage der Traditionsbildung in Migra-

tions- und Modernisierungsprozessen zeigen zwar in der Tat, dass Wandlungs- und Autonomisierungsprozesse gerade dort möglich wurden, wo starke traditionale Bindungen aufgrund von Krisenerfahrungen bereits in der Herkunftsgesellschaft durch die erste Generation bearbeitet und mit ihren unterschiedlichen Resultaten an die zweite Generation weitergegeben worden waren. Häufig ist gerade nicht die Loslösung von traditionellen Familienstrukturen für den Bildungserfolg ausschlaggebend, sondern die über mehrere Generationen geleistete biographische Auseinandersetzung mit Tradition (vgl. Apitzsch 1999). Diese Entwicklung wird jedoch dort gefährdet oder gar unmöglich gemacht, wo entweder – im Fall von Migrationsprozessen – in der Aufnahmegesellschaft aus falsch verstandenem pädagogischem Mittler-Impetus heraus traditionale Etikettierungen erfolgen oder wo aus einem ähnlichen Mittler-Impetus heraus latente hegemoniale Konflikte von Gesellschaften in der Peripherie als versöhnende „Retraditionalisierung“ begriffen werden.

Die umfangreiche Studie von *Kokemohr, Koller* u.a. lenkt den kritischen Blick auf die möglichen Leseweisen von „Fremdheit“, die in der interkulturellen Situation eines universitären Examensprozesses eines modernen westlichen Landes hergestellt wird. „Jeder Deutsche kann das verstehen!“ – der Satz fällt in einem Streitgespräch, in das sich die Sprecher zweier verschiedener Muttersprachen bei der gemeinsamen Arbeit verstrickt haben: „Kalu“, afrikanischer Doktorand an einer deutschen Universität, und „Bert“, der ihm als Muttersprachler bei der Übersetzung seiner Dissertation behilflich sein soll. Bemerkenswerterweise stammt die Aussage darüber, was jeder Deutsche verstehen könne, nicht von dem deutschen Gesprächspartner, sondern aus dem Munde des Afrikaners, der mit dieser Aussage darauf beharrt, dass eine von ihm gewählte Formulierung verstehbar sei, während sein Gesprächspartner die fragliche Wendung als inkorrekt beanstandet hatte. Der afrikanische Doktorand und der deutsche Student haben etwa acht Monate

zusammengearbeitet. Fast alle Sitzungen wurden auf Tonband aufgenommen, vier längere Ausschnitte aus diesen Aufnahmen wurden den TeilnehmerInnen eines Symposions zur Verfügung gestellt, welches in dem von Kokemohr und Koller herausgegebenen Band dokumentiert wird. „Das rhetorische Kuriosum wirft zwei Fragen auf, die mit dem Thema des ... Bandes eng verflochten sind. Zum einen macht der Verweis auf ‚jeden Deutschen‘ deutlich, daß in der Kommunikation zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen wechselseitige Zuschreibungen wirksam sein können, die nicht nur dem individuellen Gegenüber gelten, sondern einer ethnischen, sozialen oder kulturellen Gesamtheit, der der jeweilige Gesprächspartner zugerechnet wird... Zum andern führt der Streit darüber, was jeder Deutsche ‚verstehen‘ kann, aber auch auf die Frage, was Verstehen im interkulturellen Kontext überhaupt bedeutet“ (Koller, S.7). Die gängige kontroverse Diskussion über ein relativistisches versus ein universalistisches (zumeist westlichem Ethnozentrismus zugeschriebenes) Kulturverständnis kann im vorliegenden Band sehr viel genauer formuliert und zugespitzt werden. In der Konkurrenz der vorgestellten Lesarten zeigt sich nach Auffassung Kokemohrs „einerseits, daß allgemein anerkannte Analysebegriffe interkultureller Kommunikation nicht existieren. Es zeigt sich andererseits, daß wir trotz des Fehlens gemeinsamer Begrifflichkeit Phänomene kultureller Differenz wahrnehmen können.“ (S.15). Die zentrale Fragestellung des Bandes zielt nun dahin, ob erst die theoretische Zuschreibung kultureller Differenz dazu führt, eine solche auch empirisch zu sehen, oder ob eine Möglichkeit struktureller Analyse gegeben ist, „die sich gegenüber Werturteilen zurückzuhalten versucht und doch substantielle Aussagen über eine Kultur oder Gesellschaft anstrebt“ (Kokemohr, S. 21). Während viele der klugen (hier unmöglich zu resümierenden) Beiträge unter dem Titel „Luhmann, Lyotard, Oevermann und die Folgen“ übertitelt werden könnten (wie Theodor Schulze angesichts des sehr konkreten Vorhabens des

Bandes nicht ohne leise Ironie bemerkt), enthält der Band auch einige sehr genaue konversations- und biographieanalytische Interpretationen der Arbeitsgespräche (M. Czyzewski, R. Franceschini, L. Inowlocki und T. Schulze). Rita Franceschini arbeitet in ihrer Analyse insbesondere die Erklärung durch kulturelle Unterschiede als Alltagstheorie im Sinne der „Anwendung der Differenz“ (S. 92) heraus. Sie konstatiert, daß eine solche „Anwendung der Differenz“ in den letzten zehn Jahren vermehrt in Umlauf gebracht wurde und inzwischen eine gesellschaftliche Präsenz erreicht hat, die ihr die Eigenschaft verleiht, leicht abrufbar und sozial verfügbar zu sein. Lena Inowlocki geht aus von der Frage „Wie interpretieren Bert und Kalu ihre Zusammenarbeit, deren Gelingen, Konflikte und Scheitern im Arbeitsgespräch und in den biografischen Interviews? Inwiefern und auf welche Weise werden ‚Migration‘ und ‚interkulturelle Kommunikation‘ relevant?“ (S. 43) Sie macht Begriffe wie „Kultur“ – wie Theodor Schulze richtig bemerkt – nicht zur Voraussetzung, sondern zum Ziel-punkt ihrer Analyse. Die weiterführende Zuspitzung der Fragestellung lautet dann: „Inwiefern und auf welche Weise werden die Differenzen in der Kommunikation zwischen Bert und Kalu als kulturbedingt oder als Folge von Migration verstanden?“ (Schulze, S. 62) Sprechen über Kultur – so Schulzes Schlussfolgerung – wird zur Bedingung einer asymmetrischen und hierarchisch ausgenutzten Sprechsituation und schließlich zur Rechtfertigung einer misslungenen Interaktion (S. 70). Entscheidend für das Mißlingen der interkulturellen Kommunikation ist für Schulze die Tatsache, dass wissenschaftliche Praxis für den native speaker Bert und für den „Fremden“ Kalu eine jeweils völlig unterschiedliche biografische Rahmung erfährt. Für Bert ist Wissenschaft Mittel zum Erreichen eines angestrebten Standards, der die notwendige „Konvertibilität“ von Kultur in globalen Zusammenhängen bereits voraussetzt. Für den Afrikaner Kalu ist Wissenschaft hingegen Mittel der noch nicht hinreichend und auch nur über radikale Brüche realisierba-

ren Modernisierung seines Landes sowie der Anschlußfähigkeit seiner Sprache (Akan), die überhaupt erst Schriftsprache werden muß und für die in Europa unter seinen Gesprächspartnern sich niemand je ernstlich interessiert hat. „Und so erweist sich kulturelle Differenz nicht einfach als Differenz, sondern als Differenz der Ungleichheit“ (S. 68).

## Literatur

Apitzsch, U. (Hrsg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999

*Prof. Dr. Ursula Apitzsch, Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialisation/Sozialpsychologie, Robert-Mayer-Str. 5, 60054 Frankfurt a.M.*

## Wolfgang Ortlepp

*Cathleen Grunert: Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 1999. 320 S. Preis: 56,00 DM*

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die für diese Veröffentlichung überarbeitete Dissertation der Autorin, die sie 1998 an der Martin-Luther-Universität Halle/Saale eingereicht und erfolgreich verteidigt hat. Um es gleich vorwegzunehmen: Die Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass Frau Grunert nicht nur über einen Gegenstand aus wissenschaftlicher und zeitlicher Distanz schreibt und damit aus einer gewissen Außenperspektive, sondern dass sie selbst zu annähernd allen Feldern, die sie einer Betrachtung unterzieht, mit ihrer eigenen Biographie eng verwurzelt ist. Das macht, um eine Bewertung der Arbeit generell voranzustellen, einen großen Vorzug aus und unterscheidet sich von einigen an-