

Interkulturelles Lernen und Biographieforschung – ein Zugang zur Wahrnehmung des Anderen

Felicitas Söhner

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Zusammenfassung

Interkulturelles Lernen ist zu verstehen als Lernprozess, „dem fremden Anderen“ zu begegnen. Über biographische Geschichte eröffnet sich die Möglichkeit, historische Perspektiven des Alltags oder auch Wahrnehmungen von Minderheiten zu erfahren. Über die Thematisierung von Idealen, Normen und Wahrnehmungen kann das Verhältnis zwischen Alltagspraktiken und sozialen Strukturen problematisiert werden. Dieser Beitrag untersucht, welche Lücken damit in der interkulturellen Bildungsforschung sich damit schließen lassen.

L'apprentissage interculturel et la recherche biographique – une approche de la perception de l'autre

Résumé

L'apprentissage interculturel doit être compris comme un processus d'apprentissage de la rencontre avec "l'autre étranger". L'histoire biographique offre la possibilité de découvrir les perspectives historiques du quotidien ou les perceptions des minorités. La thématization des idéaux, des normes et des perceptions permet de problématiser le rapport entre les pratiques quotidiennes et les structures sociales. Cet article examine les lacunes qui peuvent ainsi être comblées dans la recherche en éducation interculturelle.

Intercultural learning and biography research - an approach to the perception of the other

Abstract

Intercultural learning is to be understood as a learning process of encountering "the foreign other". Biographical history opens up the possibility of experiencing historical perspectives of everyday life or perceptions of minorities. By addressing ideals, norms and perceptions, the relationship between everyday practices and social structures can be problematised. This article examines which gaps can thus be closed in intercultural educational research.

***"Erinnern ist eine Form der Begegnung."
Khalil Gibran.***

1 Oral History in der Bildungsforschung

Biographiehistorische Konzepte galten in der Bildungsforschung längere Zeit als eher vernachlässigtes Instrument (Du Bois-Reymond, 2001, 218). Die Bildungsforschung konzentriert sich nicht nur auf klassische Lern- und Lehrsituationen, sondern untersucht auch Bildungsbiographien von Lernenden und Lehrenden (Helsper et al, 2014), Lernprozesse vor dem Hintergrund heterogener Erfahrungen durch Geschlecht, soziales Milieu und Migrationserfahrung. Auch die internationale Erziehungswissenschaft befasst sich mit Fragen von Bildung und Migration, wie Bildungsmobilität, kulturelle Prägungen und Orientierungen (King, Koller, 2015). Ecarius zufolge werden auch Aspekte der Integration und der Distanzierung, der Lern- und Bildungsprozesse von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund im Vergleich je nach sozialer Gruppierung untersucht (2018, 170).

Der historische Rückblick zeigt, dass dieser Zugang immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. Als bedeutsam für die Etablierung und Konsolidierung biographischer Ansätze lassen sich theoretische Grundlagen von Edmund Husserl und Alfred Schütz verstehen, die das Selbsterleben und Handeln phänomenologisch als Realität des Menschen begreifen. Zu deren Forschungsgegenstand entwickelte sich zunehmend die Hinwendung zum Alltag und die Auseinandersetzungen des Subjekts mit der Welt, Erfahrungen reflexiv zu bearbeiten (Krioukov, 2004). Vor allem Wilhelm Rössler (1957) und Hans Bertlein (1960) entwickeln biographische Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft weiter. In den 1970er Jahren bezieht Wolfgang Klafki (1976) geisteswissenschaftliche und empirische Ansätze in die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft ein. Auch US-amerikanische und europäische kulturanthropologische Beiträge werden aufgegriffen wie die der Chicago School of Sociology. Von der Perspektive und dem Sinnverständnis der Subjekte als Grundlage pädagogischen Handelns ausgehend, steht weniger die Frage der "wahren Geschichte" oder normativer Angemessenheit im Fokus, sondern vielmehr die um individuelle Wahrnehmungen und Deutungsmuster (Reuter, 2002, 35). Die mit diesem Ansatz vernetzte Grounded Theory (Glaser und Strauss 1967) wie auch die Arbeiten von Erving Goffman (1973) sind ebenfalls von starkem Einfluss für die biographische Forschung in den Erziehungswissenschaften.

Ab den 1980er Jahren erlebt die Biographieforschung in den erziehungswissenschaftlichen Kontext eine starke thematische Ausdifferenzierung, wie auch in den Sozialwissenschaften, in der Geschichte und in der Soziologie. In der biographischen Bildungsforschung steht vor allem das Subjekt im Zentrum, dessen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien, Sozialisationsbedingungen und Lernerfahrungen (Ecarius, 2018, 17f.). Schütze verweist darauf, dass Identitäten und Selbstkonzepte permanenten Wandlungsprozessen ausgesetzt sind und diese sich aus biographischen Narrationen rekonstruieren lassen (Schütze, 1983). Im Forschungsinteresse steht die Analyse von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext sozialer Milieus und besonderer Lebenssituationen, wie Arbeitslosigkeit, Behinderung oder Migration. In diesem Zusammenhang setzen sich Baacke und Schultze (1979) mit biographischen Quellen auseinander und verstehen Biographie als Prototyp

einer Bildungsgeschichte. Die Biographie wird verstanden als autobiographische Reflexion und Konstruktion persönlicher Erfahrung, die individuelle wie kollektive Geschichte gleichermaßen betrifft (Marotzki, 2006, 58). Bukow und Heimel zeichnen das Bild einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung qualitativ-interpretativer Orientierung in „*straffen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Ausrichtung und öffentlichem Diskurs*“ (2003, 19).

In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung während der 1990er Jahre steht als Ausgangspunkt, dass lebensgeschichtliche Erzählungen subjektive Rekonstruktionen sind, die Erfahrungen und Erlebnisse eines Subjekts enthalten (Krüger 2006). Nach Schulze ist „*Bios, das gelebte Leben... eine Konstruktion, die aber sowohl in der autobiographischen Erinnerung wie in der biographischen Untersuchung datenreich rekonstruiert werden kann*“ (2006, 16). Der erziehungswissenschaftliche Bezug nimmt zunehmend eine Forschungsperspektive ein, die nicht allein an praktisch verwertbaren Ergebnissen interessiert ist (Ackermann et al., 2012). Ackermann et al. beobachten auch seinerzeit eine „*Abhängigkeit (der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung) von erkenntnispolitischen Konjunkturen*“ (2012, 115) und ein zunehmendes Interesse an Migrationsphänomenen im deutschen Raum. Sie verzeichnen eine Zunahme von Beiträgen, die sich stärker mit Handlungs- und Deutungsweisen bildungsinstitutionell situierter Akteure befassen (ebda., 120). Richtungsweisende Vorarbeiten für eine bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung in der Soziologie legen insbesondere Kade (1989) und Marotzki (1990) vor. In ihren biographischen Studien demonstrieren sie die methodologische Anschlussfähigkeit dieses Konzepts für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Harney, Kade 1990). Es werden erste Studien durchgeführt im Bereich der Jugendbiographieforschung (Du Bois-Reymond, Oechsle, 1990) und auch im Bereich der Kindheitsforschung, z.B. ein Projekt zum Vergleich von Kinderbiographien in Ost-, Westdeutschland und den Niederlanden (Krüger et al., 1994, 217f.).

In den 2000er Jahren befassen sich biographiehistorische Projekte in den Erziehungswissenschaften mit Lebensverhältnissen und sozialen Problemlagen (Thiersch, 2002). Gegenwärtig gilt die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als etablierter Ansatz, der sich eines breiten Spektrums an qualitativen Methoden und Methodologien bedient. Krüger und Marotzki verweisen auf Wissensbedarfe zu informellen, mitlaufenden Lernprozessen. Ihnen zufolge gibt es nach wie vor einen „*erheblichen Forschungsbedarf, was die informellen und institutionellen Chancen interkultureller Bildungsprozesse angeht*“ (2006, 450f.), auch die Beziehung von Weiterbildung und Geschlecht in biographischer Perspektive gilt als noch unzureichend erforscht. Weiter nimmt auch die Frage intergenerationaler Tradierung von Bildung und Lernerfahrung vor dem Hintergrund des aktuellen gesellschaftlichen Wandels an Gewicht zu. So werden biographische Forschungsansätze in der Bildungsforschung als hochaktuell verstanden sowohl zur theoretischen und empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen als auch mit Blick auf die Professionalisierung und Reflexion pädagogischer Praxis (ebda, 450f.).

Vergleichbare thematische Entwicklungen lassen sich auf für den methodischen Ansatz der mündlichen Geschichtsschreibung feststellen. So lässt sich in der Oral History im deutschsprachigen Raum etwa ab Mitte der 1980er Jahre eine methodisch-inhaltliche Konsolidierung sowie eine zunehmende Kooperation mit der Biographie- und Lebenslauforschung erkennen (Fuchs-Heinritz, 2005). In den 1990er Jahren geriert die Oral History zunehmend zu einem zentralen Bezugspunkt, um Sozialisations- und Bildungsverläufe der

Subjekte aus deren Perspektive in ihrer Verflochtenheit mit vorhandenen Werten und Normen zu untersuchen. Um die Jahrtausendwende befassen sich Vertreter der Oral History vorwiegend mit der Geschichte der Arbeiterschaft, der Geschlechter und der deutschen Diktaturen aus biographischer Perspektive. Die Geschichte der Familie oder der Kindheit spielt im Vergleich zur internationalen Forschungslandschaft zunächst eine eher untergeordnete Rolle (Heinritz, Rammstedt, 1989), doch die methodische Debatte um die Jahrtausendwende begünstigt auch den erkenntnistheoretischen Diskurs zur Erforschung von Sozialisations- und Bildungsprozessen (Behnken, Zinnecker, 2001). Personen mit Migrationshintergrund gehören als Bevölkerungsgruppe zunehmend im Forschungsinteresse der Alltags- und Sozialgeschichte (Wierling, 2017, 88). Das Forschungsinteresse erweitert sich jedoch in Richtung Kontinuitäten und Brüche in sozialen Prozessen und damit zusammenhängende Auswirkungen für institutionelle und individuelle Biographien. Zu klassischen thematischen Schwerpunkten der Oral History gehört auch die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen, etwa durch Verfolgung im Nationalsozialismus (Tych et al., 2008; Weyell, 2011) oder Gewalterfahrung in institutionellen Zusammenhängen (Kuhlmann, 2008; Arbeitsgemeinschaft, 2012; Bereswill et al. 2013; Arp, 2017). Aktuelle erkenntnistheoretische wie methodische Fragen der Oral History und deren Rezeption in der Bildungsforschung werden insbesondere von Mattig et al. (2016) sowie Andresen et al. (2015) diskutiert. Darin wird auch die aktuelle Relevanz der Oral History als eines durchaus demokratischen Forschungsansatzes deutlich, die als „*Geschichte von unten*“ (Hellriegel, 2020), Quellen generiert und unter neuen Fragestellungen analysiert (Wierling, 2017). Insbesondere bei komplexen Themen wie gesellschaftliche Fragen von Migration und Integration, kann die subjektive Perspektive wesentlich zur Erfassung des Themenfeldes beitragen. Aufgrund vielfältiger Berührungspunkte bietet der Ansatz für die Bildungsforschung eine Möglichkeit, die lebensgeschichtliche Konstituierung von Sinn um Bedeutung im zurückliegenden Lebensalltag und die daraus entstehenden subjektiven Verarbeitungsformen untersuchen zu können (Herrmann, 1991; Krüger, 1993). Der forschungshistorische Vergleich zeigt, dass hier zahlreiche thematische Überschneidungen existiert haben und sich weiter entwickeln.

Da sich über den Forschungsansatz der Oral History in der biographieorientierten Bildungsforschung sowohl neue Themenfelder als auch neue Fragestellungen eröffnen lassen, befasst sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, welche Bildungslücken durch historische Biographiearbeit in der interkulturellen Bildungsforschung geschlossen werden können und inwiefern der biographiehistorische Zugang Aufschluss über die Ursachen pädagogischer Herausforderungen gibt. Betrachtet wird, wie die Darstellung von Individualbiographien als Teil eines kollektiven Gedächtnisses wirken, indem sie das Erleben politischer, kultureller und sozialer Zeiterscheinungen widerspiegeln.

Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf biographische Ansätze als Zugang zur Wahrnehmung des Anderen gelegt. Zunächst werden Zusammenhänge interkultureller Bildung und interkulturellen Geschichtslernen erläutert. Im Anschluss daran werden Perspektiven der Biographieforschung vorgestellt und diskutiert. Die daraus deutlich werdenden Potentiale und Grenzen der Oral History werden im Folgenden erläutert. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, zu einem möglichen Mehrwert der Oral History für interkulturelles Lernen in der Bildungsforschung.

2 Biographische Ansätze als Zugang zur Wahrnehmung des Anderen

2.1 Interkulturelle Bildung und interkulturelles Geschichtslernen

Der historische Blick zeichnet ‚Migration‘ als eine Grundkonstante der menschlichen Geschichte und gleichzeitig als normale Form der Mobilität in unserer zeitgenössischen Gesellschaft (Alavi, 2004, 34). Fragen der Aus- und Einwanderung sind immer wieder Gegenstand des sozialen Diskurses, obgleich sich die Themen im Laufe der Zeit geändert haben und unterschiedlich akzentuiert wurden. Gleichzeitig erscheint ‚Migration‘ als ein politisch aufgeladenes Thema; nicht zuletzt, da es im Diskurs doch meist um die Frage geht, wie und wo ein sozialer Raum seine symbolischen Grenzen definieren möchte und wie innerhalb dieser Grenzen mit Unterschieden und Ungleichheit umzugehen ist (Mecheril et al., 2010). Als zentralen Topos konstatiert Alavi die Frage „*von der kulturellen Differenz, von der Andersartigkeit und Fremdheit der Migranten*“ (2004, 47).

Mecheril und Rose zufolge problematisiert Migration weniger territoriale, sondern vielmehr symbolisch-kulturelle¹ Grenzen, über die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten definiert werden (2012, 115). Sie verweisen auf die konstitutive politische Dimension des Gegenstandes ‚Migration‘ als gesamtgesellschaftlich bedeutsames Thema, das insofern auf die wissenschaftliche Erforschung wirkt, da mit den Analysen Ergebnisse zustande kommen, die vorwiegend mit politischen Aussagen verbunden sind und sich u.a. auch explizit an die öffentliche Debatte richten (ebda.).

Bei der Begegnung zwischen dem Eigenen und dem Fremden als differente Sinnwelten stoßen unweigerlich unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aufeinander. Dies kann zu Missverständnissen und Konflikten führen. Interkulturelles Lernen lässt sich als Prozess verstehen, diesem fremden Anderen zu begegnen.

Die Oral History bietet in dieser Frage mehr als einen alternativen Ansatz der Geschichte. Sie ermöglicht es, „*in benennbaren Bereichen auf unterschiedlichen Wegen begrenzte, aber lohnende Fortschritte der historischen Erkenntnis und Kommunikation*“ zu erzielen (Niethammer, 1985, 394). Als biographisches Konzept kann der Einsatz dieser Methode dazu beitragen, dass die Erinnernden über das Erzählen sich in eine Situation begeben, in der deutlich wird, dass eine Befremdung gegenüber dem Fremden keine Erfahrung ist, die ausschließlich mit einer interkulturellen sozialen Struktur entsteht (Jaitner, Kaunus, 1994, 199ff.).

2.2 Perspektiven der Biographieforschung

Ausgehend davon, dass „*die Strukturen, die biographische Kommunikation ermöglichen, mit sozialkulturellen Wissensbeständen korrespondieren*“ (Boti, 2010, 181), besteht das Interesse der Biographieforschung darin, die konventionellen, sozial-kulturell verankerten Strukturmuster biographischer Artikulation individuellen Handelns zu betrachten (ebda.).

¹ Der Begriff ‚Kultur‘ wird hier in Anlehnung an Bolten und Cašmir einen kommunikativ vermittelten, dynamischen Kulturbegriff, der als ein Ergebnis gesellschaftlich gebundener Interaktionsprozesse definiert wird, verstanden - also Kultur vielmehr als kommunikatives Konstrukt, denn als greifbarer Gegenstand. (Bolten, 1999: 29; Cašmir, 1998)

Biographieforschung in den Erziehungswissenschaften interessiert sich beispielsweise für die Bedingungen, die zu deviantem Verhalten geführt haben und wie die Gesprächspartner dieses begründen. Die Analyse der Bedingungen eines Phänomens und seiner Deutung ermöglicht einen Zugang zu verstehendem Nachvollziehen und einer Begründung von pädagogischem Handeln (Ecarius, 2018, 163f.). Davon ausgehend lässt sich die Konstruktion von Leben und sozialer Wirklichkeit, von Normativität und gesellschaftlichen Normen diskutieren (Friebertshäuser, 2009).

Da erzählte Lebensgeschichte unbewusst an „Formtraditionen“ und „Orientierungsfolien“ gebunden ist, kann die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung das Verständnis für differente Lebensrealitäten, Perspektiven, soziale Diskrepanzen und Machtverteilung sensibilisieren (Ecarius, 2018, 163f.). Nach Vorländer nehmen hier eine typisierte Lebenslaufdarstellung und erlernte Gliederungsprinzipien eine ebenso wirksame Rolle ein wie die Orientierung an Normen und Erwartungen sowie das Wissen um historische Zusammenhänge, so dass mit biographischen Berichten eine nachträglich vorgegebene Struktur vorliegt (1990, 15f.). Die Wissenschaft gewinnt aus dem biographischen Erzählen weniger historische Fakten, sondern unter Anwendung quellenkritischer Methoden nachträglich dargestellte Erfahrungsgeschichten, eine kollektive Biographie und mentalitätsgeschichtliche Erkenntnisse.

Insbesondere in der interkulturellen Bildungsforschung bleibt nach Botsi der Aspekt der Verhandlung der Zugehörigkeit zur Norm (2010, 189) und Abweichung als dynamischer, wechselseitiger Prozess, der beispielsweise Fragen der Religion, Sprachkompetenz, Alltagsverhalten oder Namensgebung betrifft, ein bestimmender Faktor. Botsi zufolge bleibt zu prüfen, inwieweit eine zunehmende Normalisierung von Abweichenden mit einer zunehmenden Denormalisierung der vorherrschenden Ordnung einhergeht (ebda.). So ließe sich über biographische Interviews beispielsweise untersuchen, inwieweit die Gesprächspartner die Normalisierung ihres Lebens thematisieren und diskursiv produzieren. Ein Zugang könnte sein, aufzuzeigen, welche narrative Strategien (bewusst oder unbewusst) eingesetzt werden, um negative oder gar traumatisierende Erlebnisse darzustellen und zu deuten. Dabei ist zu beachten, dass bereits die eigenen Deutungen des Lebenslaufs von den jeweiligen Normen der Mehrheitsgesellschaft und damit von herrschenden Selbst- und Fremdbildern beeinflusst werden. Damit stellen Interviewpartner gleichzeitig auch die Projektion hegemonialer Normen dar, die sie in ihren biographischen Berichten reproduzieren, sogar selbst durch deren Infragestellung (Botsi, 2010, 189).

Biographische Forschung ist demnach als Konstruktion zweiten Grades zu verstehen, quasi als Interpretation der Interpretation. Ackermann zufolge wird hier besonders die Reflexion der „kontingenten Bedingungen der Deutung der Interpretation“ (2012, 118) unumgänglich, dies bedeutet stets auch das Reflektieren eigener methodischer, wissenschaftstheoretischer und erkenntnispolitischer Voraussetzungen.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass es in der qualitativen Biographieforschung vorrangig um eine Generierung von Hypothesen bis hin zu themenbezogenen Theorien geht (Rosenthal, 2008, 13), die eine gewisse Distanz zum etablierten Normalitätsverständnis einnehmen. Darauf aufbauend fragt dieser Beitrag, welche Bildungslücken durch historische Biographiearbeit in der interkulturellen Bildungsforschung geschlossen werden können.

2.2.1 Verständnis des Anderen

Die kann historische Biographiearbeit zu einem verbesserten Verständnis der Anderen beitragen. Bei der Begegnung zwischen dem Eigenen – und damit Normalen?- und dem Anderen – und damit Fremden? - als differente Sinnwelten stoßen unweigerlich unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aufeinander. Dies kann zu Missverständnissen und Konflikten führen. Hier stellt sich die Frage, was unter dem Anderen zu verstehen ist, wenn dies über das Verständnis des individuellen Gegenübers hinausgehen soll.

Die Konstruktion des Normalen dient auf institutioneller Ebene dazu, eigene Handlungs- und Deutungsmuster zu erklären, aufzuwerten und zu legitimieren. Auch kann dies der Generalisierung von Erwartungen und als Kontrollmechanismus in Institutionen dienen.

Das Andere ist ein Gegenüber, das in der Wahrnehmung sowohl als Risiko wie auch als Chance erscheinen kann. Nach Holzbrecher kann das Andere einem als gegenübertreten als Objekt einer fremden Kultur (bspw. als Musik oder Text), als fremdes Subjekt, das sich in seiner Biographie und seinen milieuspezifischen Deutungsmustern von anderen Subjekten unterscheidet oder auch als geschichtliche Dimension. Damit stellt das Andere das bislang vertraute Weltbild in Frage, da es dazu auffordert, sich auf eine Entwicklungs- und Beziehungsgeschichte mit offenem Ausgang einzulassen (Holzbrecher, 2001, 1). Im Verständnis von Schäffter lässt sich ‚Fremdheit‘ weniger als Eigenschaft von Dingen und Personen verstehen, sondern als Beziehungsmodus, in dem die Akteure externen Phänomenen begegnen (1991, 12f.). Hier liegt eine Chance der Oral History, denn über den Kontakt mit der individuellen wie kollektiven Vergangenheit kann die Basis geschaffen werden für neue Beziehungsqualitäten in der interkulturellen Begegnung.

Davon ausgehend, dass soziale Wirklichkeit permanent durch das aktive Handeln der Beteiligten konstruiert wird, bieten biographieanalytische Konzepte nach Shimada (2001) die Möglichkeit, die sozialen Akteure selbst zu Wort kommen zu lassen und darauf basierend die altersnative Handlungs- und Deutungsmuster zu interpretieren.

Gleichzeitig können historische Biographien als Bildungs-, Lern- und Beziehungsgeschichten oder als Ausdruck der kulturellen Identität dienen und als individualisierte Erzählungen (zu Frau-Sein, Migrant-Sein) Sinn stiften. Die Oral History als interpretativer Ansatz stellt der Frage des Verstehens des ‚Anderen‘ oder ‚Fremden‘ ein methodisches Konzept bereit.

Über diesen Zugang ist zu klären, worin die Fremdartigkeit des Anderen besteht, denn die spannungsreiche Beziehung konfrontiert vor allem mit den eigenen Wahrnehmungsweisen und Erfahrungsmöglichkeiten (Schäffter, 1991; Zips, Rest, 2010). Im Zentrum möglicher Interpretationen steht das Spannungsverhältnis personaler, sozialer und kultureller Identitäten der beteiligten Akteure.

Genau hier kann die Oral History ansetzen: Über das biographische Gespräch werden Grenzen zu Kontaktflächen und einander wenig bekannte Personen treten miteinander in einen Beziehungsmodus. Ausgehend von Fremdheit als relationalen Begriff, lässt sich dessen Bedeutung erst dann voll erschließen, wenn die eigenen Anteile an diesem Beziehungsverhältnis berücksichtigt werden. So geht es immer auch darum, die persönliche Perspektive als eine Möglichkeit zu verstehen und dabei zu erkennen, dass das eigene Fremderleben sehr wesentlich mit der eigenen Biographie zusammenhängt.

Über die Reflexion der biographischen Erzählung können Deutungsmuster von Fremdheit offengelegt werden und als politisch wirksame unterschwellige Ordnungsleistungen in ihrer Repressivität entlarvt werden, wenn ihr Verständnis als „natürliche Ordnung“ bzw. ihre Verabsolutierung zu einem universellen Deutungsmuster erkannt und kritisch diskutiert werden.

Auch lässt sich über die Begegnung mit dem Fremden im biographischen Gespräch klären, wie das Eigene im Sinne einer eigenen Identität verstanden wird. Dies ermöglicht die Identifizierung und ggf. Distanzierung von selbstverständlichen, bislang unbewussten Verhaltensmustern. Limitierend ist hier zu beachten, dass über das Verstehen des Fremden, der Anerkennung der Differenzen zwar Fremdheit reduziert werden kann, die Andersheit an sich jedoch nicht (Reuter, 2002, 168f.).

2.2.2 Wahrnehmung des Anderen

Neben dem Verständnis des Anderen kann über die historische Biographiearbeit die Wahrnehmung des Anderen im untersuchten Setting betrachtet werden. Nach Holzbrecher (2001) können im Zentrum stehen, wie, Was wird in welcher Weise wahrgenommen? Von welchen biographischen, gesellschaftlichen bzw. kulturellen Wahrnehmungsmustern ist das geprägt, das für wahr bzw. für unwahr gehalten wird? Holzbrecher zufolge ist das persönliche Bild des ‚Anderen‘ geprägt von biographisch und gesellschaftlich vermittelten Wahrnehmungsmustern. Fremd- und Selbstwahrnehmung bedingen sich zudem gleichzeitig. Die Wahrnehmung des Fremden unterscheidet Schöffter (1991) in vier Formen,

- Die Wahrnehmung des Fremden als „Resonanzboden des Eigenen“. Fremdheit erscheint hier als das „Ursprüngliche, ohne das die Eigenheit nicht möglich wäre“; als Ziel gilt die Erschließung des Zugangs zur gemeinsamen anthropologischen Basis (Holzbrecher, 2001).
- Die Wahrnehmung des Fremden als „Gegenbild“. Hier erscheint Fremdheit als das „Nicht-Eigene“, zu dem eine feste Grenzlinie zu ziehen ist; es wird als positives oder negatives Gegenbild fixiert, die Beziehung zwischen dem Eigenem und dem Anderen bleibt statisch (ebda.).
- Die Wahrnehmung des Fremden als „Ergänzung“. Hier wird Fremdes als Medium der Erweiterung und Wiedergewinnung abgespaltener Erfahrungsmöglichkeiten und Entfaltung latenter Potenzen von Eigenheit verstanden (ebda.).
- Die Wahrnehmung des Fremden als „Komplementarität“. Fremdheit erscheint hier als ein Wahrnehmungsmodus, der sich der eigenen Perspektivität bewusst ist, und das Fremde als solches belässt. Das Andere wird prinzipiell anerkannt, erscheint jedoch u.U. als nicht aneignungsfähig.

Mecheril verweist auf die Bedeutsamkeit der biographischen Perspektive für die Rekonstruktion von Prozessen der Fremdheitszuschreibung. So würden gerade biographische Forschungsansätze die spezifische Sicht der Subjekte zur Geltung bringen und deshalb in der Lage ‚andere‘ Geschichten in ihrer Normalität zur Anerkennung zu bringen und damit die dominanten Diskurse über die ‚Anderen‘ ergänzen (Ackermann, 2012, 125f.).

Die mit dem Zugang der Oral History erzeugten biographischen Berichte sind Abbild kulturellen Normalitätsverständnisses (Welterzeugung) wie auch narrativer Konstruktionen

(Selbsterzeugung). In diesem Spannungsverhältnis von Selbst- und Welterzeugung lassen sie sich in der Bildungsforschung untersuchen. So können biographische Kategorien als Ergebnisse institutioneller und sozialer Normierungen analysiert werden. Ausgehend von der Frage, nicht welche Inhalte, sondern wie diese im biographischen Erzählen formuliert werden, können über biographische Interviews Aussagen über Interpretations- und Aneignungsprozesse erarbeitet werden (Mecheril, 2012). Ein analytischer Zugang kann der über die Art und Weise der Aktivität der sozialen Akteure sein. So sind diese nicht nur aktiv an der Gestaltung ihrer sozialen Realität beteiligt, sondern sie lassen sich explizit als handlungsfähige Subjekte in ihren Erfahrungs- und Erlebniswelten verstehen (Fischer-Rosenthal, Rosenthal, 1997, 411f.).

2.2.3 Spannung der Zwischenräume

Ergänzend zum Verständnis des Anderen und dem Konzept der Wahrnehmung lassen sich mittels der historischen Biographiearbeit Dimensionen interkulturellen Lernens im betrachteten Setting untersuchen. Holzbrecher stellt vor dem Hintergrund des interkulturellen Lernens die Frage des Umgangs mit dialogischen Zwischenräumen. Ausgehend davon, den ‚Anderen‘ als Subjekt mit Eigen-Sinn wahrzunehmen, bedeute dies in mehreren Schritten mit dem Gegenüber in eine Beziehung zu treten (2001, 3). Holzbrecher beschreibt den Erkenntnisfortschritt, der über die Wahrnehmung des Fremden als ‚Komplementarität‘ verbunden ist, als *„erweiterte Kompetenz (, den) spannenden Bereich des Zwischenraums nicht nur zu ertragen, sondern produktiv zu gestalten“* (2001, 2).

Im analytischen Zugang verweist Holzbrecher als ersten und grundlegenden Schritt („Offenheit“) die grundsätzliche Bereitschaft, das Gegenüber verstehen zu wollen und das Bild vom Anderen für Veränderungen offenzuhalten und auch als Bild, und nicht als Realität, zu verstehen. Hierbei sind vorherrschende Wissensbestände, Interesse Präferenzen und Annahmen kritisch zu berücksichtigen (Ackermann, 2012, 131f.). Im empfohlenen zweiten Schritt („Beziehungsfähigkeit“) steht nach Holzbrecher die Haltung, in aktiver Weise Neugier und Interesse zu entwickeln, die Kontaktgrenzen der Selbst- und Fremdbilder zu erkennen, zu diskutieren und ggf. zu modifizieren. Holzbrecher fasst den daraus resultierenden Anspruch zusammen: *„Kontaktgrenzen wahrnehmen und gestalten, heißt also, die Fähigkeit zu entwickeln, dem Anderen Raum zur Entfaltung zu geben, sich ihm zu öffnen und ihn zu Wort kommen zu lassen, um damit eigenen Spielraum (wieder)zu gewinnen“* (2001, 3).

Demnach kann im Fokus biographischer Arbeit in der Bildungsforschung stehen, die Darstellungen ‚der Anderen‘ sowie daraus resultierende hegemoniale Praxen und damit verbundene Befugnisse der Definitions- und Bildmacht aufzudecken.

2.3 Potentiale der Oral History

Zur Bearbeitung dieser Forschungsdesiderate bietet das Konzept der Oral History einen gewinnversprechenden Zugang. Nach Reiniger (2003) leistet die Oral History als ein Weg der empirischen Datenerhebung und als physische Erfahrungsquelle durch die Interaktion mit Gesprächspartnern einen erheblichen Beitrag für die Sensibilisierung von Lernenden für den Ursprung eigener Lebensbedingungen, Verhaltensweisen, Handlungs- und Deutungsmuster. So

bietet das Konzept der Oral History die Möglichkeit, etwas über Geschichte zu erfahren, eine lebendige Begegnung mit Geschichte in Lernsituationen ermöglichen und weitere Vermittlungsprozesse ergänzen (Vorländer, 1990, 25).

Einen Erkenntnisgewinn bietet der methodische Ansatz für die Verdeutlichung individueller und zeithistorischer Verbindungslinien. Der biographische Zugang ermöglicht es, Verbindungslinien zwischen gesellschaftshistorischen Entwicklungen und dem Leben der Beteiligten erkennbar zu machen.

Bereits biographische Texte im Allgemeinen können wie in der historischen Bildungsforschung in der Bildungsforschung allgemein eine nützliche Quelle liefern. Auch schon allein das Lesen authentischer Texte, wie biographische Interviews mit interkulturellem Bezug sollen eine vergleichbare Wirkung erzielen können wie interkulturelle Begegnungen (Ruthner, 2013). Biographiehistorische Interviews können das Entschlüsseln fremder Kulturmuster weiter erleichtern, einen Perspektivenwechsel ermöglichen und damit interkulturelle Sensibilisierungsprozesse auslösen.

Krüger und Marotzki verweisen insbesondere auf die Relevanz von Untersuchungen, die die Struktur interkultureller Biographien im Fokus haben (2006); unter diesen insbesondere diejenigen, die sich für die kreativen Potentiale interessierten, die aus kultureller Heterogenität erwachsen können (Seitter, 1998).

Diese lassen sich interkulturelle Bildungsforschung weniger als bloßer kultureller Vergleich verstehen, sondern vielmehr als Möglichkeit der Rekonstruktion und Reflektion innovativer sozialer Praktiken. Der biographiegeschichtliche Ansatz der Oral History kann hier der Rekonstruktion sowohl erfahrener Verluste als auch gewonnener Chancen dienen. Ihr Blick kann sich dabei nicht nur auf die in der neuen Heimat geborene zweite und dritte Generation sondern auf die migrierende Personen der ersten Generation und die sich wandelnden pluralisierenden Gesellschaften richten.

Ein weiteres Potential des biographiehistorischen Zugangs lässt sich darin sehen, dass Forschende Aufschluss über die Ursachen pädagogischer Herausforderungen erhalten können. So können biographische Interview ein besseres Verständnis zwischen Forschenden und Befragten fördern und aufzeigen, dass die Beziehungen zwischen den Gruppen sich weniger in reduktiven Schwarz-Weiß-Bezeichnungen beschreiben lassen, sondern äußerst komplex sind. Bereits das Bemühen um gegenseitiges Verständnis für die Überzeugungen und sich wandelnder kultureller Prägungen kann zum Abbau von Konflikten und Spannungen beitragen.

Ausgehend von einer Anerkennung und dem Aushalten von Fremdheit, kann der Verschränkungscharakter von Eigenem und Fremden sichtbar gemacht und damit der Blick auf interkulturelles Verstehen gerichtet werden (Rothfuß, 2013, 302).

Kritisch zu hinterfragen sind Konzepte, in denen pädagogische Fragen hinter ideologisch gefärbten Narrativen verschwinden oder die mit einem zu geringen Sample und wenigen Quellen zu mutigen Interpretationen wagen (Baacke, Schultze, 1979). Um diese Perspektiven verstehen zu können, benötigt es einer historischen Einordnung und Kontextualisierung. Insofern zielt der biographiegeschichtliche Zugang darauf, interkulturelle Lernsituationen vorzubereiten und zu begleiten.

Um die Berichte historischer Entwicklungsprozesse einordnen zu können, ist es zentral, die sozialpolitischen Beteiligungsmöglichkeiten von Individuen zu betrachten. Über die Oral

History erhalten Forschende bspw. die Möglichkeit, die Frage zu untersuchen, welche Beschränkungen und Möglichkeiten Personen erfahren haben und mit welchen Stereotypen und Diskriminierungen sie sich konfrontiert sahen. Als qualitativer Ansatz eröffnet die Oral History die Möglichkeit, die Vielfalt von Perspektiven zu erkennen, in größere Kontexte einzuordnen und damit zusammenhängend Standpunkte zu reflektieren. Interkulturelle Bildungsforschung kann hier ansetzen und sich basierend auf unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern mit den historischen, sozialen und kulturellen Sichtweisen der Gesprächspartner und den eigenen kulturellen Prägungen auseinandersetzen. Damit lassen sich ein kritischer Blick auf historische Lesarten fördern, Sensibilität für historische Pluralität und die Vielfalt der Motive handelnder Individuen zu gewinnen und darauf bauend Folgerungen für das persönliche Verstehen und Handeln abzuleiten (Landesjugendring, 2010).

Weiter wirken die biographischen Darstellungen als Teil eines kollektiven Gedächtnisses, in dem sie das Erleben sozialer, politischer und kultureller Zeiterscheinungen abbilden.

So bietet der Ansatz der Oral History die Möglichkeit, andere Perspektiven kennenzulernen und Handlungsmotive, Moralvorstellungen und Wertesysteme anderer Personen nachzuvollziehen. Die Möglichkeit der Perspektivenübernahme bedeutet das Potential, historische Situationen zu verstehen und heterogene Wahrnehmungen und Realitäten kennen und verstehen zu lernen (Landesjugendring, 2010).

2.4 Grenzen des biographiehistorischen Zugangs

Da biographische Berichte sich weniger als Darstellung historischer Prozesse sondern vielmehr als deren Wahrnehmung und Deutung früheren Erlebens aus der Erinnerung der heutigen Person verstehen lassen, liefern sie eher Erkenntnisse über Identitätskonstruktionen und aktuelle Diskurse (Jacobi, 1999, 288). Erinnerungsinterviews dürfen nicht als bloßes Wiedergeben gespeicherter Fakten missverstanden werden; vielmehr stellen sie einen „*aktiven, komplexen, symbolisch vermittelten durch die Gesprächssituation mitgeprägten Rekonstruktionsvorgang*“ (Wirtz, 1988, 346) dar, in dem unterschiedlichste Erzählstränge verfolgt werden, die zu einer kohärenten Perspektive auf das eigene Leben verflochten werden. Dabei sind individuelle und gesellschaftliche Dimensionen in engem Zusammenhang zu verstehen (ebda).

Nach Wirtz ist von der Haltung Abstand zu nehmen, dass durch einen unmittelbaren Zugriff auf die Empirie historische Vorgänge authentisch erfasst werden könnten (ebda.). So ist zu berücksichtigen, dass biographische Erzählungen als selbst erzeugte Quellen sich vielmehr als Ergebnis einer Rekonstruktion einordnen lassen, die die Interviewpartner im kommunikativen Austausch mit den Forschenden leisten (Du Bois-Reymond, 2001, 220f.). Um die Verarbeitung der mündlichen Quellen nicht nur in einer bloßen Darstellung der jeweiligen Selbstwahrnehmung zu belassen und ein objektives Bild zeichnen zu können, lässt sich diesem Aspekt am besten begegnen über eine quellenkritische Analyse und die Ergänzung durch weitere Quellen (Söhner, 2020).

Lamnek ist zuzustimmen, dass während der Datenerhebung Offenheit und Flexibilität zu den zentralen Prinzipien gehören, „*um die sozialen Akteure in deren Sicht*“ (Lamnek, 2005, 194) zu erfahren. Als Verfahrensweise eignet sich hier eine offene und gleichzeitig fokussierte Interviewform; dies bedeutet, die Interviewpartner haben Spielraum in ihren

Antwortmöglichkeiten, gleichzeitig ist das Interview um einen Themenkomplex zentriert, auf den die Interviewenden immer wieder zurückkommen (Mayring, 2002, 67). Um der Schwierigkeit, in der Nicht-Muttersprache zu erzählen, zu begegnen, ist es sinnvoll, auf Leitfragen zurückzugreifen und dadurch den Gesprächsverlauf zu aktivieren (Rothfuß, 2013; Dörfler, 2013).

In Interviewsituationen ist stets im Auge zu behalten, ob die Beziehung zwischen Interviewenden und Befragten eine asymmetrische Relation bildet. Diese kann beispielsweise auftreten durch unterschiedliche Sprachkompetenz und Ausdrucksfähigkeit, diese könnte rein äußerlich eine Ungleichheit der Gesprächspartner vermuten lassen oder schon allein durch das selbstverständliche Zurückgreifen auf eine prestigereichere Sprache eine Partei kompetenter erscheinen lassen (Vorländer, 1990, 16). Auch sind asymmetrische Relation möglich in der Kommunikation durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Generationen oder unterschiedliche Erfahrungen mit stigmatisierenden Ereignissen. Insgesamt ist es für die Forschenden unerlässlich, sich im Vorfeld mit der Gesamthematik auseinanderzusetzen, um die Erzählung in größere Zusammenhänge einzuordnen und Verhaltens- und Deutungsmuster zu erkennen. Für die interkulturelle biographische Forschung ergibt sich daraus der Anspruch, sich in der Konzeptions-, Durchführungs- und Auswertungsphase des Projekts dieser Problematik bewusst zu sein und diese zu berücksichtigen (Palenga-Möllenbeck, 2018).

3 Mehrwert der Oral History für interkulturelles Lernen

Zusammenfassend lässt sich der Zugang der Oral History für die interkulturelle Bildungsforschung als nützlichen methodischen Ansatz einordnen, der sich gewinnbringend auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen anwenden lässt. Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass der biographiehistorische Ansatz in der Bildungsforschung einen gewinnbringenden Zugang verspricht.

Das Einbeziehen biographischer Erzählungen eröffnet in der Bildungsforschung zweifellos eine Reihe weiterer Möglichkeiten. Über die Öffnung hin zur Alltagsgeschichte bietet die Oral History die Gelegenheit die Erfahrung von Teilhabe und Widerständen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zu untersuchen. Darüber hinaus ermöglicht es die aktive Teilhabe der Gesprächspartner am Forschungsprozess, dass diese sich nicht nur als Objekte der Forschung wahrnehmen, sondern sich selbst ihrer Lebensgeschichte bemächtigen können (Wirtz, 1988, 345).

In der Bildungsforschung bietet der Ansatz der Oral History die Möglichkeit Wahrnehmungskategorien, Lernprozesse, Bewusstseinsinhalte und die Geltung von Normen zu analysieren. Die sozio-ökonomische Verankerung, Bedingtheit mentaler Strukturen wie Emotionen müssen dabei in der Analyse stets mitgedacht und berücksichtigt werden (Wirtz, 1988, 347).

Vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Auswirkungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion erfordert der biographiehistorische Zugang eine gesellschaftstheoretisch fundierte Sensibilität und Reflexion gegenüber sog. „Normalitäten“ als Grundhaltung im Forschungsprozess. Eine quellenkritische Betrachtung der geschilderten Prozesse kann Forschende vor vorschnellen Verallgemeinerungen bewahren. Eine zentrale Bedeutung nimmt hier die Fachkompetenz der Forschenden hinsichtlich der Interviewstrategie, Gesprächsführung

und -auswertung zu. Damit liegt das besondere Potential der Oral History nicht notwendigerweise in der Produktion von Fakten oder der bloßen Wiedergabe authentisch erzählter Geschichte, sondern vor allem in der Öffnung eines Zugangs zur subjektiven Wahrnehmung sozialer Prozesse und deren Wandels (Apel, 2018). Vor diesem Hintergrund bietet mündliche Geschichtsschreibung ein fruchtbares Instrument in der Erforschung von Selbst- und Fremdbildern und Bildungsprozessen in interkulturellen Kontexten.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, F., Ley, T., Machold, C., & Schrödter, M. (Hg.). (2012). *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Alavi, B. (2004). *Migration und Fremdverstehen*. Idstein.
- Andresen, K., Apel, L., & Heinson, K. (Hg.). (2015). Es gilt das gesprochene Wort. *Oral History und Zeitgeschichte heute*, Göttingen.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hg.). (2012). *Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“*. Berlin.
- Arp, A. (2017). Annäherung an die Gewalterfahrungen ehemaliger Heimkinder aus DDR-Spezialheimen. Eine Oral History-Untersuchung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 1-2, 235-258.
- Apel, L. (2018). *Kommentar*, Tagungsbericht: Oral History und die historische Forschung zur frühen Kindheit. Quellen, Methoden, interdisziplinäre Perspektiven, Heidelberg. *H-Soz-Kult*, 09.04.2019, <www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8215>. [22.03.2020]
- Baacke, D. & Schultze, T. (Hg.). (1979). *Aus Geschichten lernen*. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2001). Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 16-33). Seelze-Velber.
- Bereswill, M., Höynck, T., & Wagel, K. (2013). *Heimerziehung 1953 –1973 in Einrichtungen des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen*. Bericht zum Interdisziplinären Forschungs- und Ausstellungsprojekt. Kassel.
- Bertlein, H. (1960). *Das Selbstverständnis der Jugend heute*. Hannover.
- Bolten, J. (1999). *Interkulturelles Verhandlungstraining*. Sternenfels.
- Botsi, E. (2010). Normabweichende Wege und nonkonforme biographische Erzählungen: die erste Reise der Albaner in Griechenland. In G. Drews-Sylla, E. Dütschke, H. Leontiy & E. Polledri (Hg.), *Konstruierte Normalitäten – normale Abweichungen* (S. 181-192). Opladen.
- Bukow, W.-D. & Heimel, I. (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummerich (Hg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation*. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung (S. 13-40). Frankfurt.
- Cašmir, F. (1998). Interkulturelle Kommunikation als Prozess. In I. Jonach (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 15-26). München.
- Du Bois-Reymond, M. & Oechsle, M. (Hg.). (1990). *Neue Jugendbiographie?* Weinheim.
- Du Bois-Reymond, M. (2001). Die Oral-History-Methode. Königsweg oder Schleichpfad der historischen Kindheitsforschung. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 218-232). Seelze-Velber.
- Ecarius, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In H. Lutz et al. (Hg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 163-173). Wiesbaden.
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 405-427.

- Friebertshäuser, B. (2009). Qualitative Methoden. In S. Andresen et al. (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 698-712). Weinheim.
- Fuchs-Heinritz, W. (2005). *Biographische Forschung*. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago.
- Goffman, E. (1973). *Asyle*. Frankfurt.
- Harney, K. & Kade, J. (1990). Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. In H.-H. Krüger (Hg.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 211-223). Opladen.
- Heinritz, C. & Rammstedt, A. (1989). Biographieforschung in Frankreich. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 2, 255-300.
- Hellriegel, L. (2020). *Tagungsbericht: Ahtes Netzwerktreffen-Oral History 2020, 27.02.2020 – 28.02.2020 Hamburg*. H-Soz-Kult, 17.04.2020, <www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8726>. [20.06.2020]
- Helsper, W., Kramer, R., Rolf, T., & Thiersch, S. (Hg.). (2014). *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden.
- Herrmann, U. (1991). ‚Innenansichten‘, Erinnerter Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr Sitz im Leben! In Ch. Berg (Hg.), *Kinderwelten* (S. 41-67). Frankfurt.
- Holzbrecher, A. (2001). Interkulturelles Lernen: Die Wahrnehmung des Anderen als pädagogische Herausforderung. *Politisches Lernen*, 3/4, 47-60.
- Jacobi, J. (1999). Zur Konstruktion und Rekonstruktion des Selbstentwurfes – Historische Kindheits- und Jugendforschung und autobiographische Quelle. In C. Benninghaus & K. Kohtz (Hg.), *„Sag mir wo die Mädchen sind...“ Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend* (S. 275-290). Köln.
- Jaitner, T., Kaunus, W. (1994) Biographie und interkulturelles Lernen. *Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik* (S. 199 – 201). Bonn.
- King, V. & Koller, H.-C. (2015). Jugend im Kontext von Migration – Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In W. Helsper et al. (Hg.), *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 105-127). Wiesbaden.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Krioukov, A. (2004). Das Problem der Intersubjektivität bei Husserl und Sartre. Stuttgart.
- Krüger, H.-H. (1993). Theoretische und methodische Grundlagen der historischen Jugendforschung. In H.-H. Krüger (Hg.), *Handbuch der Jugendforschung* (S. 279-304). Weinheim.
- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hg.). (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Weinheim.
- Krüger, H.-H et al. (1994). Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. In M. Du Bois-Reymond et al. (Hg.), *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich* (S. 271-272). Weinheim.
- Kuhlmann, C. (2008). *„So erzieht man keinen Menschen“*. Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre, Wiesbaden.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch*. Weinheim.
- Landesjugendring Brandenburg, Landesjugendring Berlin (Hg.). (2010). *Multiperspektivität und Interkulturelles Geschichtslernen in der Jugendgeschichtsarbeit*. Berlin.
- Marotzki, W. (2006). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 55-89). Weinheim.
- Mattig, R., Mieth, I., & Mietzner, U. (2016). Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung. Einleitung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 2, 165-169.
- Maubach, F. & Moringa, C. (2016). *Das 20. Jahrhundert erzählen*. Göttingen.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.

- Mecheril, P. et al. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Mecheril, P. & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung - Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In F. Ackermann et al. (Hg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 115-134). Wiesbaden.
- Niethammer, L. (1985). Fragen – Antworten – Fragen. In L. Niethammer & A. v. Plato (Hg.), *„Wir kriegen jetzt andere Zeiten“* (S. 382-445). Berlin.
- Palenga-Möllnbeck, E. (2018). „Unsichtbare ÜbersetzerInnen“ in der Biographieforschung: Übersetzung als Methode. In H. Lutz et al. (Hg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 669-680). Wiesbaden.
- Reiniger, F. (2003). „Oral history und Jugendbildung“. In D. Ponomarenko et al. (Hg.), *Leben mit der Erinnerung. Deutsche und russische Jugendliche interviewen Überlebende nationalsozialistischer Konzentrationslager* (S. 10-17). Jena.
- Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen*. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld.
- Rössler, W. (1957). *Jugend im Erziehungsfeld*. Düsseldorf.
- Rosenthal, G. (2008). *Interpretative Sozialforschung*. Eine Einführung. Weinheim.
- Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hg.). (2013). *Raumbezogene qualitative Sozialforschung*. Berlin.
- Ruthner, A. (2013). *Der Einsatz authentischer Texte zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht*. Temeswar.
- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In O. Schäffter (Hg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11-42). Opladen: Westdt.
- Schulze, T. H. (2006). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzi (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 10-31). Weinheim.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *neue praxis*, 13(3), 283-293.
- Seitter, W. (1998). *Riskante Übergänge. Wanderungsverläufe, Vereinskulturen und Bildungsbiographien spanischer Migranten in Frankfurt a.M.* Habilitationsschrift Universität Frankfurt.
- Shimada, S. (2001). Wissenssoziologie der kulturellen Wechselwirkung: eine Skizze zur Methodologie einer interkulturelle angelegten qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 37-48.
- Söhner, F. (2020). Umgang mit Identitätskonstruktion und Zeitwahrnehmung in der Oral History. In E. Schilling & M. O'Neill (Hg.), *Frontiers in Time Research - Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (S. 11-28). Wiesbaden.
- Söhner, F. (2020). Zeitzeugenbasierter Blick auf frühkindliche Bildung - Potentiale und Limitationen der Oral History. In F. Becker-Stoll & S. Kadera (Hg.), *Frühkindliche Bildung und Entwicklung*, Sonderheft Bildungsforschung.
- Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen der sozialen Arbeit*. Weinheim.
- Tych, G. & Kenkmann A. (Hg.). (2008). *Kinder über den Holocaust*. Frühe Zeugnisse 1944 – 1948; Interviewprotokolle der Zentralen Jüdischen Historischen Kommission in Polen, Berlin.
- Vorländer, H. (1990). Mündliches Erfragen von Geschichte. In H. Vorländer (Hg.), *Oral History*. Mündlich erfragte Geschichte. Göttingen.
- Weyell, D. (2011). *Kindheitserinnerungen jüdischer Deportierter*. Strukturen der Erlebnisverarbeitung in qualitativer Analyse. Berlin.
- Wierling, D. (2017). Fünfundzwanzig Jahre Oral History. *Werkstatt Geschichte*, 26(75), 83-103.
- Wirtz, R. (1988). Vergangenheit in mündlicher Überlieferung. In J. Ungern-Sternberg & H. v. Reinau (Hg.), *Colloquium Rauricum* (S. 331-344). Stuttgart.
- Zips, W., Rest, M. (2010). Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen. <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/denkenksa/denkenksa-full.html> [20.06.2020]