



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zwischen Handlungsmacht und Gewaltbetroffenheit

Eine rekonstruktive Studie zu Rauman eignung und
Grenzüberschreitungserfahrungen von jungen Frauen*
im öffentlichen Raum

verfasst von

Lisa Gießauf BA

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Diplomstudium Psychologie

Betreut von: Ao. Univ.- Prof. Dr. Thomas Slunecko

DANKSAGUNG

Nach Beginn meines Studiums der Psychologie im Jahr 2008 bemerkte ich bald, dass mir die kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen innerhalb der Fachrichtung in vielen Bereichen fehlte. Im Laufe der letzten Semester hatte ich allerdings das Glück auf Studierende sowie Lehrende zu treffen, die meinen Durst nach ganzheitlichen, gesellschaftskritischen und feministischen Diskursen und Auseinandersetzungen stillen konnten.

Meinem Betreuer Thomas Slunecko möchte ich dafür danken, dass er es war, der uns Studierenden im Forschungspraktikum die Frage stellte: „Was interessiert euch eigentlich?“ und damit Gedanken- und Forschungsräume eröffnete, welche ich in der Psychologie lange Zeit vergeblich gesucht hatte. Ich danke Thomas Slunecko dafür, dass er mir nach vielen entbehrlichen Jahren ein versöhnliches Ende mit meinem Psychologiestudium ermöglichte.

Julia Riegler, welche den Entstehungsprozess meiner Diplomarbeit beständig begleitete und mir von der ersten Idee bis zur fertigen Arbeit wertvolle Hinweise und Korrekturen für meine Arbeit lieferte, trägt einen maßgeblichen Anteil am Gelingen dieser Arbeit bei. Ich konnte mich an sie nicht nur mit inhaltlichen und methodischen Fragen wenden, sondern ihr auch meine wiederkehrenden Unsicherheiten schildern, wobei mich ihre motivierenden und bestärkenden Worte stets ermutigt haben.

Mit meinen Kolleg*innen aus dem Forschungsseminar für Fortgeschrittene formierte sich eine familiär anmutende Interpretationsgruppe, die abwechselnd Textausschnitte verschiedener Projekte miteinander diskutierte. Viele meiner Interpretationen wurden durch die kritischen Blicke von Agnes Blumenschein, Hanna Leuchs, Manfred de Pari, Lisa Birkner und Daniel Haas verfeinert.

Vor allem möchte ich mich auch bei den jungen Frauen* bedanken, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben und die empirische Auseinandersetzung erst ermöglichten, sowie jenen Menschen, die mir die Kontakte vermitteln konnten.

Auf meinem gesamten Weg bis zu dieser Diplomarbeit hat mich meine Familie maßgeblich beeinflusst, unterstützt und mir das Gefühl vermittelt, dass ich alles

schaffen kann. Im Besonderen möchte ich dabei meinen Eltern Karin und Fritz Gießauf für ihre emotionale Wertschätzung und, nicht zu vergessen, finanzielle Ermöglichung meiner Studienjahre von ganzem Herzen danken. Ohne sie wäre ich in vielerlei Hinsicht nicht zu jenem Menschen geworden, der ich heute bin.

Während des Verfassens einer Diplomarbeit kommt es nicht nur darauf an in Bezug auf die Arbeit Stärkung und Unterstützung zu bekommen, sondern vielmehr auch auf die Momente der Erholung und Entspannung, die ich mich mit meinen Freund*innen verbringen konnte. Dabei möchte ich mich besonders bei folgenden Menschen bedanken: Christina Hartmann, Elif Taluk, Frida Kieninger, Lisa Wanner, Hannah Angerbauer, Sarah Pallauf und Tina Fuchslbauer. Sie haben zusätzlich dafür gesorgt, dass die vorliegende Arbeit (hoffentlich) fehlerfrei vorliegt.

Zu guter Letzt möchte ich jenen Menschen erwähnen, der in den letzten Jahren beständig an meiner Seite war. Andreas Zall ist mein wunderbarer Begleiter in jeder Lebenslage, der mir dunkle Pfade beleuchtet und die hellen umso strahlender macht. Ich danke dir für deine fortwährende Unterstützung während der letzten arbeitsintensiven Monate, dein akribisches Korrekturlesen der gesamten Arbeit, deine aufmunternden Worte zwischendurch und deine Anwesenheit in erholsamen Momenten.

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungsanliegen und Erkenntnisinteresse	9
2	Metatheoretische Perspektiven und Begrifflichkeiten	13
2.1	Queer- feministische Psychologien.....	14
2.2	Intersektionale Perspektive als Analyseparadigma	16
2.3	Feministische Gewaltforschung.....	19
2.3.1	Zwischen Gewaltbetroffenheit... ..	20
2.3.2	...und Handlungsmacht... ..	23
2.3.3	...entwickelt sich eine Gratwanderung der Begrifflichkeiten	25
2.4	Öffentlicher Raum: Angstraum – Machtraum - Handlungsraum	27
3	Darstellung der Methoden	31
3.1	Gruppendiskussionsverfahren	31
3.2	Dokumentarische Methode und ihre Auswertungsschritte	32
3.2.1	Thematischer Verlauf und Passagenauswahl	33
3.2.2	Formulierende Interpretation	34
3.2.3	Reflektierende Interpretation.....	34
3.2.4	Begriffsinventar zur Diskursorganisation.....	36
3.2.5	Falldarstellung.....	38
3.2.6	Typenbildung	39
3.2.6.1	Sinngenetische Typenbildung	39
3.2.6.2	Soziogenetische Typenbildung.....	39
3.3	Beispielhafte Interpretation einer Passage.....	40
3.3.1	Thematischer Verlauf.....	40
3.3.2	Beispielinterpretation: Gruppe Eiskaffee: Passage Grenzüberschreitungen und Reaktionen.....	44
3.3.2.1	Formulierende Interpretation.....	44
3.3.2.2	Reflektierende Interpretation.....	45
3.4	Dokumentarische Methode und intersektionale Perspektive.....	52
4	Forschungsprozess: Vorgehen und Reflexion	57

4.1	Feldzugang und Auswahl der Gruppen	57
4.2	Einstiegsfrage	60
4.3	Meine Rolle als Forscherin	61
5	Falldarstellungen	67
5.1	Falldarstellung Erdbeeren	67
5.1.1	Zugang und Vorinformationen zur Gruppe	67
5.1.2	Anfangspassage.....	70
5.1.3	Passage: Kopftuch	81
5.1.4	Passage: Sicherheit im familiären Kontext, Gefahr im öffentlichen Raum....	94
5.1.5	Zusammenfassung	102
5.2	Falldarstellung Eiskaffee.....	104
5.2.1	Zugang und Vorinformation.....	104
5.2.2	Anfangspassage: strukturierende Freizeitaktivitäten	105
5.2.3	Passage: Agieren im öffentlichen Raum	117
5.2.4	Passage: Grenzüberschreitungen und Reaktionen	127
5.2.5	Zusammenfassung	129
5.3	Gruppe Nougat- Waffeln.....	131
5.3.1	Zugang und Vorinformationen.....	131
5.3.2	Anfangspassage: Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum.....	133
5.3.3	Passage: Aneignung von öffentlichem Raum	143
5.3.4	Passage: Regeln der Eltern.....	148
5.3.5	Zusammenfassung	152
5.4	Gruppe Mikado.....	154
5.4.1	Zugang und Vorinformationen.....	154
5.4.2	Anfangspassage: Sphärentrennung – öffentliche und private Räume.....	155
5.4.3	Passage Raumaneignung	161
5.4.4	Passage Grenzüberschreitungen	169
5.4.5	Zusammenfassung	182
6	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	185
6.1	Sinngenetische Typenbildung	185
6.1.1	Umgangsmodi mit (potentiellen) Grenzüberschreitungen	186
6.1.1.1	Typ 1: Aufsuchen von sozialem Schutz	186

6.1.1.2	Typ 2: Sprachlosigkeit und körperliche Starre	189
6.1.1.3	Typ 3: Amüsement und moralische Überlegenheit	190
6.1.1.4	Typ 4: Änderung des eigenen Verhaltens	191
6.1.1.5	Typ 5: Schuldzuschreibung an die Täter*innen	193
6.1.2	Aneignungsmodi von Raum	194
6.1.2.1	Typ 1: institutionalisierte Freizeitaktivitäten/ im sozialen Gefüge der Familie	194
6.1.2.2	Typ 2: Aktive Kontaktaufnahme.....	195
6.1.2.3	Typ 3: Als Aggressorinnen auftreten.....	196
6.2	Soziogenetische Typenbildung und intersektionale Perspektive	197
6.2.1	Hinweise zur Basistypik: Geschlecht.....	198
6.2.2	Hinweise zur Alterstypik	198
6.2.3	Hinweise zur Herkunftstypik.....	199
6.2.4	Hinweise zur Bildungstypik und zum sozioökonomischen Status	200
6.2.5	Hinweise zum Wohnort	201
6.3	Abstract	202
7	Literaturverzeichnis	203
8	Anhang	208
8.1	Transkriptionsregeln	208
8.2	Transkripte der interpretierten Passage.....	209
8.2.1	Gruppe Erdbeeren	209
8.2.2	Gruppe Eiskaffee.....	218
8.2.3	Gruppe Nougat- Wafferl	227
8.2.4	Gruppe Mikado	235

1 Forschungsanliegen und Erkenntnisinteresse

Vom heutigen Standpunkt aus betrachtet, war die Entwicklung meines Forschungsanliegens ein langer, gewundener Weg, dessen Ziel sich mir zu Beginn der Reise noch nicht offenbart hatte. Die Zeit der Auseinandersetzung mit meinem Interessensfeld, die ständige Reflexion und Integration von neuen Erkenntnissen und Erfahrungen, war sehr bereichernd und manchmal auch kräfteraubend. In meiner bisherigen Studienzeit, auf meinem Weg bis zur Diplomarbeit, hatte ich mich sehr ausführlich mit feministischen Theorien und Themenfeldern auseinandergesetzt und in der Analyse von gesellschaftlichen Phänomenen anhand feministischer Konzepte eine große Leidenschaft entdeckt. So war es auch mein Wunsch, mich innerhalb meiner Diplomarbeit einem sozialen Phänomen anhand ebendieser Theorien und Perspektiven anzunähern. Eine Thematik, welche zur damaligen Zeit schon länger mein Interesse und damit auch meinen Forscherinnenspürsinn geweckt hatte, war das Thema „Gewalt gegen Frauen*¹ im öffentlichen Raum“.

Gewalt gegen Frauen* ist seit vielen Jahrzehnten eine zentrale Thematik in feministischen Auseinandersetzungen und Kämpfen, sowohl Gewalt in öffentlichen als auch in privaten Räumen (Petran & Thiel, 2012, S. 10). Auch jüngst wurde die Thematik rund um (sexualisierte) Gewalt im öffentlichen Raum in Österreich, Deutschland und anderen europäischen Staaten in den Medien und auf politischer Ebene wieder sehr ausführlich und kontrovers diskutiert (Kapfer, 2013; Wiesböck, 2013; Simoner, 2013). Fälle von Vergewaltigungen und sexuellen Belästigungen wurden zunehmend bekannt und öffentlich diskutiert, nicht zuletzt weil die betroffenen Frauen* vermehrt die Möglichkeit hatten zu sprechen und (zumindest teilweise) gehört wurden. Die gesellschaftliche Einbettung von (sexualisierten) Übergriffen gegen Frauen* in zugrunde liegende, strukturell verankerte Gewaltverhältnisse wurde jedoch in vielen dieser Debatten ignoriert, indem sie

¹ Wenn in dieser Arbeit von Frauen* und Männern* die Rede ist, verweist das Sternchen darauf, dass diese binär gesetzten Subjektpositionen aus hegemonialen naturalisierten Zuschreibungen bestehen. Das dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Verständnis von „Geschlecht“ geht davon aus, dass es kein biologisches, binär gesetztes Geschlecht geben kann, sondern dass es sich vielmehr um sozial hergestellte Kategorien handelt. Die Schreibweise „Frauen*“ und „Männer*“ wird im theoretischen Teil der Arbeit verwendet, in der empirischen Auseinandersetzung wird allerdings die Selbstbezeichnung der Menschen als Mann oder Frau ohne Sternchen dargestellt. (In Anlehnung an: Kraml, 2012, 126)

ausschließlich als individuelle Grenzüberschreitungen betrachtet wurden. Dieser blinde Fleck der gesellschaftlichen Auseinandersetzung war einer der Gründe, warum der Gedanke zu keimen begann, mich selbst mit diesem Thema in einer Forschungsarbeit auseinander zu setzen. In einer ersten Annäherung interessierte mich dabei das Phänomen der *sexualisierten Gewalt im öffentlichen Raum*. Die Fokussierung auf den öffentlichen Raum hatte hauptsächlich mit einer angestrebten Eingrenzung des Phänomens zu tun, aber auch mit persönlichen Erfahrungen von Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum. Unter Gewalt im öffentlichen Raum verstand ich Übergriffe, die auf der Straße, in der U- Bahn oder in Parks begangen werden, im Unterschied zu Gewalt, die in privaten Räumen ausgeübt wird (siehe 2.4 Öffentlicher Raum). Zu diesem Zeitpunkt war mir noch nicht klar, welche interessanten Erkenntnisse ich aus dieser Einschränkung meines Fokus auf Gewalt im öffentlichen Raum gewinnen sollte. Studien zeigen, dass Frauen* im öffentlichen Raum im Vergleich zu Männern* viel seltener Opfer von physischer Gewalt werden, und dass die Gefahr im privaten Raum Opfer eines Gewaltdelikts zu werden, ungleich größer ist (Meuser, 2002, S. 54). Trotzdem wird der öffentliche Raum für Frauen* als Angstraum stigmatisiert (Becker, 2008, S. 57f) Diese Zuschreibung gelangte im Laufe meiner Recherchen und meiner eigenen empirischen Untersuchung allmählich, aber immer deutlicher in den Fokus meiner Aufmerksamkeit.

Zum damaligen Zeitpunkt wurde mir bei der näheren Auseinandersetzung klar, dass es bei der Konzentration auf *sexualisierte Gewalt* geschehen kann, einseitige geschlechtlich codierte Zuschreibungen und somit Geschlechterdichotomien zu reproduzieren. Die beiden Soziolog*innen Behnke und Meuser (1999, S. 31) schreiben, dass bei der Geschlechterforschung die Gefahr besteht, Frauen* in der Rolle der Opfer zu manifestieren, wenn eine einseitige Blickrichtung eingenommen wird. Frauen* sind weitaus häufiger subtilen Formen von Gewalt ausgesetzt, die sich nicht nur unter dem Begriff der sexualisierten Gewalt zusammenfassen lassen, sondern eines weiten Blickwinkels bedürfen (ebd., S. 31). Um diese begrenzte Perspektive hinter mir zu lassen, richtete ich in einem nächsten Schritt mein Interesse auf (potentielle) Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum. Das in Klammer stehende „potentiell“ sollte darauf hinweisen, dass nicht nur realiter ausgeübte Gewalt, sondern auch die Möglichkeit zur Ausübung dieser Gewalt, Machtverhältnisse herstellen oder verstärken kann. Aus heutiger Sicht war es eine

kluge Entscheidung die Perspektive zu erweitern, da in Gesprächen mit den Diskussionsteilnehmerinnen sehr vielfältige Formen von Grenzüberschreitungen auftauchten. Um der Falle von Geschlechterstereotypen zu entgehen, lag das Spannungsverhältnis zwischen Gewaltbetroffenheit und Handlungsmacht im Fokus meines Interesses. Der Begriff der Handlungsmacht entstammt Hannah Arendts (2000) Handlungstheorie, in der sie einen positiven und produktiven Begriff von Macht im Gegensatz zur Gewalt entwickelt. Auf die beiden für meine Diplomarbeit zentralen Begriffe der Gewaltbetroffenheit und Handlungsmacht werde ich in den Kapiteln 2.3.1 und 2.3.2 noch näher eingehen.

Als ich während meiner Recherchen die wissenschaftliche Arbeit von Elke Schön (1999) über Mädchen* als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt entdeckte, wurde mein Erkenntnisinteresse weiter in Richtung Handlungsmöglichkeiten von Frauen* im öffentlichen Raum bestärkt und gefestigt. Im Zentrum meines finalen Interesses lagen nun kollektive Erfahrungen von Frauen* in öffentlichen Räumen. Allerdings war die Zielgruppe „Frauen*“ sehr weit gefasst und bedurfte daher im Rahmen meiner Forschungsarbeit einer Spezifizierung und Eingrenzung. Durch einen Zufall bekam ich während meiner Annäherung an das Thema durch eine Studienkollegin den Kontakt zu einer österreichisch-türkischen Mädchengruppe, welche sich bereit erklärte an einer ersten Gruppendiskussion teilzunehmen. Die Erkenntnisse aus dieser Diskussion waren spannend und lehrreich, und beeinflussten den weiteren Weg meiner Diplomarbeit. Mein Erkenntnisinteresse richtete sich nun auf kollektive Erfahrungsräume von jungen Frauen* im öffentlichen Raum. Zugang zu diesen Erfahrungsräumen versuchte ich durch Gruppendiskussionen zu erlangen, die mit der dokumentarischen Methode der Textinterpretation ausgewertet wurden (siehe: 3. Darstellung der Methoden).

Ich legte den Fokus schließlich auf Mädchen* im Alter zwischen dreizehn und siebzehn Jahren, weil ich davon ausging, dass die Zeit des Heranwachsens und Erwachsenwerdens eine wichtige Phase darstellt, in der soziale Praxisformen und Rollenbilder gelernt und verinnerlicht werden. Der biographische Übergang der Kindheit zu Jugend geht mit veränderten Möglichkeiten einher, sich im öffentlichen Raum zu bewegen. Er stellt deshalb einen Schnittpunkt dar, der Hinweise auf die Herstellung bestimmter Handlungspraxen im öffentlichen Raum bereit halten kann

(Schön, 1999). Dabei interessierte mich ganz speziell das Spannungsverhältnis zwischen erlebter Raumeignung und Handlungsmacht einerseits und (potentieller) Gewaltbetroffenheit und Grenzüberschreitungen andererseits. Die Volkswirtin und Stadtplanerin Ruth Becker (1997) arbeitet in ihren Projekten zu öffentlichem Raum heraus, wie wichtig es ist, die Wahrnehmung auf offene und subtile Strategien zu lenken, mit denen marginalisierte Gruppen sich Räume aneignen.

Wie Przyborski und Wohlrab- Sahr (2010) schreiben, ist die Festlegung eines Phänomens allerdings noch kein ausreichender Ausgangspunkt für einen Forschungsprozess, sondern es bedarf einer konkreten Fragestellung innerhalb der gewählten Thematik, welche sich im Laufe der Erarbeitung auch weiter entwickeln und verändern kann. Bezüglich des Phänomens „Grenzüberschreitungserfahrungen und Raumeignung von jungen Frauen“ interessierten mich weniger biographische, sondern vor allem jene kulturell- gesellschaftlichen Prozesse, die Raumeignungen und Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum strukturieren und die sich in alltäglichen Handlungen niederschlagen. Besonders wollte ich meinen Blick auf kulturell eingebettete Normen, Rollenbilder und Machtverhältnisse richten. Durch meine Beschäftigung mit dem Thema wurden auch im Freund*innenkreis Diskussionen zum Thema Raumeignung, Bewegungsraum und Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum geführt. Eine zentrale Frage war auch hier immer wieder das Zusammenspiel zwischen Unsicherheit und Handlungsmöglichkeiten. Aus all diesen ersten Metern auf meinem Forschungsweg, aus theoretischen Texten, medialen Diskursen, Gesprächen mit Freund*innen und auch während meiner ersten Gruppendiskussion entwickelten sich meine Forschungsfragen:

1. Wie gehen junge, in Wien lebende Frauen* mit (potentiellen) Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum um?
2. Wie eignen sich junge, in Wien lebende Frauen* Räume in der öffentlichen Sphäre an?
3. Wie gestaltet sich das Spannungsverhältnis zwischen Gewaltbetroffenheit und Handlungsmacht?
4. Welche intersektionalen Kategorien wirken auf den Umgang von Frauen* mit Aneignung von öffentlichen Räumen und (potentiellen) Grenzüberschreitungen?“

2 Metatheoretische Perspektiven und Begrifflichkeiten

In den folgenden Unterkapiteln geht es darum, eine einführende metatheoretische Perspektive auf das Thema „Raumaneignung und (potentielle) Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum“ zu entwickeln. Es wird dabei einerseits darum gehen Begrifflichkeiten festzulegen und andererseits meinen Standpunkt als Forscherin zu verorten. Behnke und Meuser (1999, S. 35) schreiben, dass bei der Analyse mittels der dokumentarischen Methode empirisches Material nicht anhand vorformulierter (gesellschafts-) theoretischer Konzepte interpretiert wird. Der Zweck dieser Einführung soll es sein, Begrifflichkeiten zu Gewalt, öffentlichem Raum und Handlungsmacht zu erarbeiten und den Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht darzustellen. Eine wesentliche Frage ist hierbei wie sich der Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht begreifen lässt, ohne gewaltförmige Ausschlüsse und binäre Stereotypen zu (re)produzieren (Petran & Thiel, 2012, S. 18). Die Verschränkung von Machtverhältnissen anhand verschiedener Kategorien soll durch intersektionaler Theorien in den Blick genommen werden (Collins, 1992; Crenshaw, 1989; Degele & Winker, 2009; Klinger, 2003; Sauer, 2002).

Das erste Unterkapitel gibt einen einführenden Blick auf die innerhalb der Psychologie relativ junge Perspektive queer- feministischer Ansätze, welche als zentraler Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit erachtet werden kann (Kapitel 2.1). In Kapitel 2.2. *Intersektionale Perspektive als Analyseparadigma* wird eine Einführung in das Konzept der Intersektionalität gegeben, welche im Kapitel 3.4 noch um zentrale Konzepte und methodische Werkzeuge der dokumentarischen Methode erweitert wird. Im Kapitel 2.3. *Feministische Gewaltforschung* geht es um die Auseinandersetzung und Erarbeitung eines Gewaltbegriffs, welcher das Spektrum zwischen Handlungsmacht und Gewaltbetroffenheit abzudecken versucht. Ein weiterer wichtiger Aspekt dieser Arbeit ist der Begriff des öffentlichen Raumes, da in den Gruppendiskussionen (siehe 3. Darstellung der Methoden) immer wieder die Aneignung sozialräumlicher Orte thematisiert wird. Mit diesen Begrifflichkeiten befasst sich das Kapitel 2.4 *Öffentlicher Raum: Angstraum - Machtraum - Handlungsraum*. Im Anschluss werden im *dritten* Kapitel die erwähnten Methoden der Erhebung und Auswertung (Gruppendiskussion und dokumentarische Methode) und im *vierten* Kapitel der Forschungsprozess genauer dargestellt.

2.1 Queer- feministische Psychologien

Ziel dieses Kapitels ist die wissenschaftliche Verortung und Positionierung dieser Diplomarbeit innerhalb queer-feministischer Psychologien. Dafür wird einführend auf die Entstehung queer-feministischer Psychologien und ihre zentralen Standpunkte eingegangen.

Die relativ junge Disziplin queer-feministischer Psychologien reflektiert auch immer wieder die Standpunkte der Mainstream- Psychologie: „Die Psychologie versteht sich als empirische Wissenschaft und ist in weiten Teilen einem neopositivistischem, besser: einem kritisch-rationalistischen [...], teilweise aber auch naiv empiristischen Wissenschaftsverständnis verpflichtet“ (Sieben & Scholz, 2012, S. 29). Dieses „traditionelle“ Wissenschaftsverständnis wirkt sich maßgeblich auf die Geschlechterforschung innerhalb der Psychologie aus. Die Bemühungen, Differenzen zwischen den Geschlechtern festzustellen und zu beweisen, und damit die binären Geschlechterrollen zu bestätigen, begleiten die Psychologie als Wissenschaft und Praxis schon seit ihren Anfängen (Hagemann- White, 1984, S. 9). Von zentraler Bedeutsamkeit ist in diesem Zusammenhang das Konzept der Natur, welches als maßgeblicher Faktor in der Trennung der Geschlechter angenommen wird. Der Fokus auf biologistische Erklärungsmuster hat eine sehr lange Tradition (Schmitz, 2006, S. 229). Studien, deren Ergebnisse keine signifikante Geschlechterdifferenz aufweisen, werden oftmals nicht erwähnt. Viele Erkenntnisse, die einen Unterschied erkennen lassen, sind methodologisch zu diesen Schlüssen gar nicht geeignet oder haben eine zu kleine Stichprobe (Hagemann- White, 1984, S. 10). Doch die Vorannahme der Differenzen war und ist immer noch sehr stark ausgeprägt:

Zwei Vorurteile können von den Anfängen der Psychologie bis heute verfolgt werden: die Überzeugung, daß [sic] die Frau durch ihre Fortpflanzungsfunktion als Person geprägt und festgelegt ist; und die Erwartung, daß [sic] Verhalten; Leistungen und Fähigkeiten der Menschen nach Geschlecht unterschiedlich sind [...]. (ebd., S. 10)

Weitere Faktoren, die zu Verzerrungen und Ausschlüssen führen können, sind die Auswahl der Testpersonen, die theoretischen Konzepte, mit welchen die Befunde ausgewertet werden, und die vorgebliche naturwissenschaftliche Objektivität, mit der die Verallgemeinerung von Aussagen legitimiert wird (Schmitz, 2006, S. 212). In den frühen 70er Jahren begann eine Trendwende über einige wissenschaftliche

Disziplinen hinweg. Es wurde begonnen die biologisch gestützten Annahmen über die Unterschiede der Geschlechter zu hinterfragen und soziale Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen (Hagemann- White, 1984, S. 11). Dennoch ist die Psychologie auch heute noch eine jener Fachrichtungen, welche nach wie vor relativ unreflektiert an deterministischen Denkmustern festhält. Hierbei ist durch das Erstarken von neuropsychologischen und biologischen Ansätzen sogar ein Backlash in Richtung Erklärungen anhand biologischer Faktoren zu bemerken. So etwa stellt Schmitz (2006), Biologin und Dozentin für Gender Studies an der Universität Wien, fest: „Auch wenn Lern- und Sozialisationstheorien in den 1970er Jahren und 1980er Jahren viele Umwelt- und Entwicklungseinflüsse deutlich gemacht haben, hat sich im Verlauf des Siegeszugs der Genforschung seit den 1990er Jahren wieder eine verstärkt deterministische Argumentationslogik durchgesetzt“ (S. 229).

In den letzten Jahren gab es allerdings Entwicklungen innerhalb der Psychologie, welche sich abseits des Mainstreams mit den Themenfeldern Geschlecht und Sexualität beschäftigen. Sieben und Scholz (2012) sprechen von *queer-feministischen Psychologien*, die sich abseits einer binären Einteilung in weiblich/männlich und heteronormativer Strukturen mit Geschlechterverhältnissen auseinander setzen: „Queer- feministische Wissenschaften, Psychologien im Speziellen sind dementsprechend bestimmt durch ihre explizite Verbindung zu politischen Anliegen des Feminismus und/oder des Queer-Aktivismus: der Überwindung von Ungleichheiten und Unterdrückung, die an das Geschlecht und/oder die Sexualität einer Person geknüpft sind“ (S. 16). In der Psychologie gibt es, wie bereits erwähnt, zahlreiche Forschungen zum Thema Geschlecht, welche oftmals die Kategorien *Mann* und *Frau* verstärken, ohne auf deren soziale Herstellung einzugehen. Betrachtet man das Feld der feministischen Forschung, gibt es ebenfalls zahlreiche Differenzierungen und Herangehensweisen an Forschungsfragen und Forschungsfelder. Demnach ist die pluralistische Bezeichnung *Psychologien* notwendig (ebd., 2012).

Unter queer-feministisch ist unter anderem zu verstehen, dass nicht von einer Dichotomisierung in zwei getrennte Kategorien ausgegangen wird. Ein Fokus queer-feministischer Forschung liegt auch auf der Analyse von Diskursen: „Von der Macht der Diskurse sind in vergeschlechtlichten Gesellschaften potenziell alle >betroffen<“ (Sieben & Scholz, 2012, S. 19). Die normative Macht der Diskurse wird auch von der

feministischen Philosophin Judith Butler (1991) betont. Feministische Forschung hat daher das Anliegen, nicht die Kategorien verstärken, indem zu Männern* und/oder Frauen* geforscht wird, sondern vielmehr die dahinter liegenden Strukturen zu hinterfragen (Sieben & Scholz, 2012, S. 20).

In Bezug auf Forschungen, die sich, wie auch die vorliegende Arbeit, mit der sozialräumlichen Sozialisation von jungen Frauen* befassen, ist die Einbettung in einer queer-feministische Betrachtungsweise ebenfalls sehr wichtig. „Mädchen klettern nicht auf Bäume, sie überschreiten keine sozialräumlichen Grenzen, sie halten sich selten im städtischen öffentlichen Freiraum auf, ihre Bewegungserfahrungen sind verkümmert...“ (Schön, 1999, S. 7). Solche und ähnliche Annahmen sind häufig in verschiedenen Forschungen zur sozialräumlichen Sozialisation von jungen Frauen* zu finden. Feldforschungen, die sich mit dem Thema beschäftigen, sind oftmals auf der Suche nach Differenzen zwischen den Geschlechtern und finden diese auch (ebd., S. 7). Schön (1999) kritisiert Forschungen, die aus geringfügigen Unterschieden „stereotype und polarisierende Einschätzungen“ (S. 53) entwickeln. Damit reproduziert Geschlechterforschung manchmal unbeabsichtigt Geschlechterstereotype (Behnke & Meuser, 1999, S. 31). Sozialisation von Mädchen* wurde lange Zeit entlang von weiblichen und männlichen Geschlechtsrollen gedacht, doch die feministische Auseinandersetzung zeigte, dass vor allem die strukturellen Prozesse der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen einen Einfluss auf das tatsächliche Verhalten nehmen (Schön, 1999, S. 53). In diesem Zusammenhang ist es zentral, einerseits das Augenmerk auf strukturelle Herstellungsprozesse zu lenken, mit denen die Geschlechterbilder und ihr Verhältnis produziert werden, und andererseits den Blick auf die Konflikte zu richten, durch die und in denen sich Mädchen* im Laufe ihres Sozialisationsprozesses mit Geschlechterrollen auseinandersetzen und auch Widerstand leisten (Schön, 1999, S. 62).

2.2 Intersektionale Perspektive als Analyseparadigma

Das folgende Kapitel gibt eine Einführung zu intersektionalen Theorien, welche im empirischen Teil dieser Arbeit einen zusätzlichen Blickwinkel innerhalb der dokumentarischen Methode aufwerfen sollen. Die metatheoretische und methodologische Passung, der mit den beiden Herangehensweisen verbundenen

Konzepten und Werkzeugen, wird im Kapitel 3.4. *Dokumentarische Methode und intersektionale Perspektive* noch weiter ausgeführt.

Intersektionalität als „Analyseparadigma“ in feministischen Wissenschaftsdiskursen wird in den letzten Jahren vor allem im deutschsprachigen Raum immer stärker präsent. Die historischen Ursprünge liegen in den 1980er Jahren im angloamerikanischen Raum, als afroamerikanische Feministinnen Kritik am weißen, mittelständischen Feminismus übten und zusätzliche Diskriminierungskategorien wie „race“ und „class“ einführten (Walgenbach, 2011, S. 116). Die amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberle Crenshaw (1989, S. 139) entwickelte die Metapher der „intersection“ - der Straßenkreuzung, welche für die sich überschneidenden Diskriminierungsachsen „gender“, „class“ und „race“ steht.

Aber auch im deutschsprachigen Raum gab es bald danach erste Bewegungen, die eine theoretische Nähe zur intersektionalen Perspektive aufwiesen. Sie wurden vor allem von „Migrantinnen, Afro- Deutschen, Jüdinnen, Lesben und Frauen mit Behinderungen“ (Walgenbach, 2011, S. 116) getragen. Die Sozialwissenschaftlerin Walgenbach (2010) spricht von Intersektionalität als „Analyseparadigma“ aufgrund der „Tatsache, dass es sich den Status eines Paradigmas erworben hat, welches alte Fragen auf einer neuen Ebene zusammenführt“ (S. 113). Nach Kuhn (1973) sind Paradigmen Erklärungsmodelle, welche für eine bestimmte wissenschaftliche Gruppe und/oder Ausrichtung eine anerkannte Herangehensweise und Grundlage für Forschungen darstellen. Paradigmen zeichnet aus, dass sie „einen gemeinsamen Orientierungsrahmen bereitstellen und temporär als Forschungsgrundlage anerkannt werden“ (Walgenbach, 2011, S. 114). Walgenbach (2011) schreibt der Intersektionalität eine solche Stellung als Paradigma zu, weil sie in vielen Bereichen der feministischen Wissenschaft großen Anklang und Resonanz gefunden hat und eine „spezifische Perspektive auf wissenschaftliche Probleme“ (S. 115) ermöglicht. Nach Kuhn (1973) muss ein Paradigma zwei Bedingungen erfüllen, um anerkannt zu werden. Erstens muss es Probleme lösen können, die auf keine andere Weise zu bewältigen sind, und zweitens muss es einen großen Teil der bisherigen Problemlösefähigkeit, die sich in der Vergangenheit angesammelt hat, erhalten können (ebd., S. 222). Den vielgestaltigen Ausprägungen und Ausrichtungen der intersektionalen Perspektive ist gemeinsam, dass additive Betrachtungsweisen

überwunden werden sollen, „indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken bzw. Wechselwirken* von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Differenzen gerichtet wird“ (Walgenbach, 2011, S. 113).

Wissenschaftler*innen, welche sich mit der intersektionalen Perspektive befassen, gehen von einem Zusammenspiel verschiedener Kategorien und Hierarchieverhältnisse aus. Eine Person kann gleichzeitig unterdrückt werden und andere unterdrücken (Collins, 1993, S. 21f). Die Soziologin Patricia Hill Collins (1993) kritisiert die aufgezwungene Dichotomisierung und verweist darauf, dass in einer Gesellschaft jeweils unterschiedliche, parallel wirkende Kräfte von Unter- und Überordnung stattfinden.

Die Intersektionalitäts-Debatte ist ein in sich sehr kontroverser Diskurs, vor allem was die diskutierten Kategorien betrifft. Dabei geht es vor allem um die Anzahl, Auswahl, Überschneidung und Gewichtung dieser Kategorien. Während die „ursprüngliche“ Konstellation nach US-amerikanischer Tradition *race, class, und gender* beinhaltete, wurden im deutschsprachigen Raum Analysedimensionen wie Sexualität, Alter und körperliche Gesundheit hinzugefügt (Walgenbach, 2011, S. 119). Butler (1991) kritisiert in diesem Zusammenhang das oftmals verwendete „usw.“ am Ende von Kategorie- Aufzählungen:

Auch die Theorien feministischer Identität, die eine Reihe von Prädikaten wie Farbe, Sexualität, Ethnie, Klasse und Gesundheit ausarbeiten, setzen stets ein verlegenes usw. an das Ende ihrer Liste. Durch die horizontale Aufzählung der Adjektive bemühen sich diese Positionen, ein situiertes Subjekt zu umfassen; doch gelingt es ihnen niemals, vollständig zu sein. (S. 210)

Diese „prinzipielle Unabgeschlossenheit“ (Degele & Winker, 2009, S. 18) ist Ausgangspunkt für zahlreiche Diskussionen und Auseinandersetzungen. Es wird allerdings deutlich, dass die Auswahl der Kategorien vom Untersuchungsgegenstand und der Ebene der Untersuchung abhängt. Poststrukturalistische und diskurstheoretische Ansätze hinterfragen generell, ob es möglich ist, einzelne Kategorien einzugrenzen und mit ihnen als geschlossene Begriffe zu arbeiten (ebd., S. 18). Walgenbach (2012) entwickelte den Ansatz, anstatt von Interdependenzen zwischen Kategorien auszugehen, die Kategorien an sich als interdependent zu betrachten:

Denkt man Gender als interdependente Kategorie, so lassen sich die Ungleichheiten zwischen Männern, Frauen und Außerhalb-der-zweigeschlechtlichen-Ordnung-Positionierte allerdings nicht durch ein einfaches Oben-Unten-Schema abbilden, vielmehr sind vergeschlechtlichte Subjekte in einer multidimensionalen Machtmatrix unterschiedlich zueinander positioniert. (S. 62)

Die „Analyse der internen Architektur“ (ebd., S. 63) einer solchen interdependenten Kategorie ermöglicht es, Privilegien und privilegierte Positionen genauer in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig braucht es keine unendlichen Aufzählungen an Kategorien mehr, da die Kategorie *Geschlecht* innerhalb ihrer selbst auf viele Facetten aufgeschlüsselt ist. Gleichzeitig bedeutet der Gebrauch von Kategorien zur Beschreibung von Ungleichheiten nicht, dass die Existenz dieser Kategorien als realiter angenommen wird, sondern vielmehr, dass dies als erster Schritt betrachtet wird, um soziale Konstruktionen zu destabilisieren (Sieben & Scholz, 2012, S. 20). Die Politikwissenschaftlerin Birgit Sauer (2009) weist darauf hin, dass es erforderlich ist, einen Blick auf die Verschränkungen des Geschlechterverhältnisses mit anderen gesellschaftlichen Gewaltstrukturen zu werfen. Dadurch können die vielfältigen Formen von Gewalt gegen Frauen* und den ihnen jeweils offenstehenden Handlungsräumen begriffen werden. In diesem Sinne ist für Sauer (2009) eine intersektionale Perspektive notwendig, um eine reflektierte Auseinandersetzung überhaupt zu ermöglichen.

2.3 Feministische Gewaltforschung

Das folgende Kapitel dient dazu, die relevanten Begrifflichkeiten für diese Diplomarbeit auszuarbeiten. Zuerst wird eine Einführung in das wissenschaftliche Forschungsfeld der feministischen Gewaltforschung gegeben, bevor in den folgenden Unterkapiteln jeweils die drei zentralen Begrifflichkeiten *Gewalt*, *Handlungsmacht* und *öffentlicher Raum* metatheoretisch verortet werden.

Die Beschäftigung mit Gewalt gegen Frauen* innerhalb der feministischen Gewaltforschung war vor allem zu Beginn darauf fokussiert, die Gewalt in all ihren Formen sichtbar zu machen und aus ihrer Verschleierung zu entheben. In einem nächsten Schritt wurde der Fokus auf das Hinterfragen und Aufdecken gesellschaftlicher Praktiken und Strukturen gelegt, in denen sich ein hierarchisches Geschlechterverhältnis manifestiert und die die Möglichkeiten von Gewalt gegen

Frauen* bedingen (Hagemann- White, 2002, S. 30). Zwei Begriffe, die in der Diskussion eine wichtige Rolle spielen, sind jene der Verletzungsoffenheit und Verletzungsmächtigkeit (Popitz, 1992, S. 43f). Ersterer beschreibt die grundlegende Tatsache der körperlichen Verletzlichkeit des menschlichen Körpers und letzterer steht für die Fähigkeit, die Verletzungsoffenheit anderer zu benutzen, um die eigene Macht zu steigern (ebd., S. 44). Diese miteinander verwobenen Momente strukturieren unser tägliches Handeln: „Verletzungsmächtigkeit, Verletzungsoffenheit bestimmen wesentlich mit, was wir in einem fundamentalen Sinne ‘Vergesellschaftung’ nennen. Die Sorge, Furcht und Angst voreinander ist als ein Modus des Vergesellschaftet-Seins niemals ganz wegzudenken“ (ebd., S. 44). Die Verletzungsoffenheit führt aber nur in bestimmten Herrschaftsverhältnissen zu Verletzungsmächtigkeit und ist keineswegs eine natürlich gegebene, womöglich körperliche Voraussetzung: „Gesellschaftliche Strukturen produzieren, vermehren oder vermindern Verletzungsoffenheit und Verletzungshandeln; dies macht ihr Gewaltpotential aus“ (Sauer, 2002, S. 86). Die Verletzungsoffenheit von Frauen* ist an ihren Geschlechtsstatus gebunden. Während Gewalt unter Männern* auch zu Anerkennungen führen kann, bedeutet Gewalt gegen Frauen* in jedem Fall eine Degradierung, besonders bei sexueller Gewalt (Meuser, 2002, S. 68).

2.3.1 Zwischen Gewaltbetroffenheit...

In diesem Unterkapitel soll nun im Anschluss an die Einführung zur feministischen Gewaltforschung eine metatheoretische Begrifflichkeit zu Gewalt entwickelt werden, die für diese Diplomarbeit passend scheint.

Eine zentrale Frage bei der Definition von Gewalt ist die Gegenüberstellung eines weiten und eines engen Gewaltbegriffs. Während der enge Begriff sich auf die direkte, individuelle Gewalthandlung fokussiert und in vielen Forschungsdisziplinen weit verbreitet ist, nimmt der weite Gewaltbegriff strukturelle und institutionalisierte Formen der Gewalt in den Blick (Sauer, 2009, S. 62). Sauer (2009) geht davon aus, dass ein geschlechtssensibler Gewaltbegriff einem weiten Gewaltverständnis zugrunde liegen muss, „um die Vielfältigkeit geschlechtsspezifischer Bedrohungs- und Unsicherheitslagen von Frauen analytisch in den Blick zu bekommen“ (S. 62). Gewalt gegen Frauen* äußert sich nämlich nicht nur in Form von direkten, physischen

Übergriffen, sondern auch durch (sprachliche) Abwertung, gewaltvolle Rede und Bilder, wie beispielsweise sexistische Werbung im öffentlichen Raum, heterosexuelle Normvorstellungen, symbolische und ausgeübte sexuelle Belästigung und immanente Gewaltandrohung (ebd., S. 63).

Ein einflussreiches Konzept von Gewalt, welches für feministische Auseinandersetzungen im Sinne eines weiten Gewaltbegriffs gute Anschlussmöglichkeiten bietet, ist jenes des Friedens- und Konfliktforschers Johan Galtung (1975). Das Konzept der *strukturellen Gewalt* nach Galtung (1975) war lange Zeit, und ist es in vielen Debatten immer noch, sehr zentral im Diskurs um Gewaltforschung verankert. Es bietet eine Analyseperspektive auf Gewaltphänomene, für die kein einzelner Täter* ausgemacht werden kann, sondern die vielmehr in gesellschaftliche Strukturen eingebettet sind (Petran & Thiel, 2012, S. 11). Diese Perspektive hat den Vorteil, dass einerseits gewaltvolle Handlungen einzelner Personen eingebettet in soziale Strukturen und andererseits auch Gewaltpraktiken abseits intersubjektiver Handlungen betrachtet werden können (ebd., S. 11).

Im Folgenden werden noch weitere theoretische Konzeptualisierungen von Gewaltformen behandelt, um durch die Darstellung der vielfältigen Gewaltpraxen die Notwendigkeit eines weiten Gewaltbegriffs zu verdeutlichen. Der Soziologe Pierre Bourdieu (2005) prägte das Konzept der *Symbolischen Gewalt*. Dieses Konzept bezieht sich auf Gewaltformen, die sich der bewussten Wahrnehmung der Handelnden entziehen und sich vielmehr in unbewusste, alltägliche Handlungsmuster einbetten (ebd., S. 70). Das Konzept der *symbolischen Gewalt* hinterfragt habituelle Praktiken und Bilder, welche bestimmte soziale Strukturen herstellen. Diese symbolischen Reproduktionen von Gewalt zeigen sich auf vielfältige Weise: „Das Bild der als schwach konstruierten Frau, die als verletzlich dargestellt wird, und dadurch real verletzungsgefährdet ist, produziert Gewaltsamkeit“ (Sauer, 2002, S. 85).

Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak (2008) spricht von der *epistemischer Gewalt* als weiteres Konzept im Diskurs um Gewalt. *Epistemische Gewalt* bezeichnet die Herstellung von einerseits dominanten Zentren und andererseits marginalisierten Rändern. Es geht dabei um Zuschreibungen, die dazu führen, dass manche Gruppierungen mehr Möglichkeiten haben sich zu artikulieren und Bedürfnisse zu

äußern, während andere teilweise gänzlich davon ausgeschlossen sind. In ihrer Auseinandersetzung mit den Ausschlüssen der „Subalternen“, Menschen aus den Ländern des Südens, aus den westlichen Zirkeln des Sprechens und Gehört-Werdens, wirft Spivak (2008) sehr zentrale Fragen der Macht auf. Dabei wird auch Kritik an westlichen feministischen Diskursen geübt, die oftmals nur bestimmte Stimmen hörbar machen. Mit Fragen wie „Wer darf sprechen?“, „Wer wird gehört?“, und „Wer spricht über wen?“ wird die ungleiche Verteilung von Artikulationsmöglichkeiten thematisiert (siehe: 4.3 Meine Rolle als Forscherin).

Der von der Soziologin Raewyn Connell (1995) konzipierte Begriff der *Hegemonialen Männlichkeit*, beschreibt die Existenz verschiedener Männlichkeiten, die unterschiedlich machtvolle Positionen einnehmen. Kategorien wie beispielsweise Herkunft, sexuelle Orientierung und Alter strukturieren diese Formen von Männlichkeit. Diese Männlichkeiten gehören aber alle derselben gesellschaftlichen, hegemonialen Gruppe an, durch deren Mächtigkeit, alle einzelnen Individuen von dieser Macht profitieren. Das Konzept fixiert keine konkreten machtvollen Positionen, sondern betrachtet hegemoniale Männlichkeit als unterschiedlich wirkendes Konstrukt: „`Hegemonic masculinity` is not a fixed character type, always and everywhere the same. It is, rather, the masculinity that occupies the hegemonic position in a given pattern of gender relations, a position always contestable“ (ebd., S. 76).

Ein weiteres wichtiges Konzept ist jenes der *normativen Gewalt*, welches unter anderem von Judith Butler (1991) geprägt wurde. Durch *normative Gewalt* wird die Festschreibung und Definition von Heterosexualität, die Einzementierung von binären Geschlechterrollen und damit einhergehend Vorstellungen von Mächtigkeit und Ungleichheit reproduziert. Butler (1991) setzt sich ausführlich mit dem machtvollen Einfluss binärer Denkmuster auseinander:

Mir schien, daß [sic] Macht weit mehr ist als ein Austausch zwischen den Subjekten oder ein ständiges Umkehrverhältnis zwischen dem Subjekt und dem/r Anderen; tatsächlich zeigte sich, daß [sic] die Macht in der Produktion des binären Rahmens, der das Denken über die Geschlechtsidentität bestimmt, am Werke ist. (S. 8)

Butlers (1991) Konzept der Heteronormativität beruht auf der Annahme, dass die beiden Normen der (Zwangs)Heterosexualität und der binären Geschlechterrollen, sich gegenseitig stabilisieren und auf diese Weise die Basis für vielfältige Formen von Diskriminierungen bilden.

Mit der vorangegangenen, überblicksartigen Darstellung der verschiedenen Konzepte von Gewalt soll nochmals die Notwendigkeit eines weiten Gewaltbegriffs deutlich gemacht werden. Die Ansätze sind sehr unterschiedlich konzipiert und zeigen damit deutlich die Reichweite von Gewaltformen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Gewaltförmigkeit gesellschaftlicher Strukturen und die Wechselwirkung zwischen Gewaltbetroffenheit und Handlungsmacht in den Fokus nehmen (Petran & Thiel, 2012, S. 12).

In den letzten Jahren hat sich die feministische Gewaltforschung auch einer innerfeministischen Kritik zugewandt, um zu erkunden, welche eigenen Ausblendungen dazu führen, dass bestimmte Dimensionen der Gewalt ignoriert werden. Zunehmend wird auch in diesem Themenfeld eine intersektionale Perspektive eingenommen, welche davon ausgeht, dass vergeschlechtlichte Gewalt nicht unabhängig von anderen Gewaltformen betrachtet werden kann. *Herkunft, Religion, körperliche Verfassung, sozioökonomischer Status, Alter und sexuelle Orientierung* sind zentrale soziale Kategorien, die in gewaltförmigen gesellschaftlichen Strukturen wirksam sind (ebd., S. 13). Sauer (2009) betont, dass eine „Re- Theoretisierung von Gewalt gegen Frauen“ (S. 64) stattfinden muss, um Ungleichheiten aufgrund von Ethnizität, Religion und Klasse nicht unentdeckt zu lassen.

2.3.2 ...und Handlungsmacht...

Ein weiterer relevanter Begriff, welcher im Folgenden behandelt werden soll, ist jener der Handlungsmacht. Zentral in dieser Auseinandersetzung ist es, Handlungsmacht zu thematisieren und Frauen* nicht auf einen Opferstatus festzuschreiben. Ein wichtiger Aspekt, welcher in der feministischen Gewaltforschung dabei vermehrt aufgegriffen wird, ist das Hinterfragen einer dichotomen Einteilung in männliche Täter und weibliche Opfer. Einerseits soll die Diskussion, wie Frauen* zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen beitragen, geführt werden, und

andererseits darf die vorhandene Handlungsmacht von Frauen* nicht ausgeblendet werden (Petran & Thiel, 2012, S. 13). Diese dichotome Einteilung von Tätern und Opfern vollzieht sich auch entlang anderer Zuschreibungen. In Bezug auf Migrant*innen besteht beispielsweise zunehmend die Tendenz, medial und gesellschaftlich in einer Konstruktion zwischen dem zivilisierten, weißen, nicht-gewalttätigen und dem gewaltvollem, migrantischen, fremden Mann verhaftet zu bleiben (ebd., S. 17). Da in der Geschlechterforschung die Gefahr besteht Frauen* in der Rolle der Opfer zu manifestieren, wenn eine einseitige Blickrichtung eingenommen wird, ist es notwendig komplexe und vielschichtige Blickwinkel zu beziehen (Behnke & Meuser, 1999, S. 31). Diese Notwendigkeit der komplexen Betrachtungsweise ist essentiell, um Handlungsmacht von Frauen* in fokussieren.

Die Sozialwissenschaftlerin Petran (2012, S. 70f) setzt sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen Gewaltbetroffenheit und Handlungsmacht auseinander. Ihre Ausgangsthese lautet, dass dieses Spannungsfeld nur begreifbar wird, wenn zwischen Diskursen und Praktiken unterschieden wird und diese aber gleichzeitig zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei bezieht sie sich auf die Wechselwirkung zwischen Struktur und Handlung, wobei sie betont, dass nicht von einem einseitigen Einwirken der einen Ebene auf die andere ausgegangen werden kann (ebd., S. 72). Denn wird ausgehend von Strukturen und Diskursen auf Handlungen geschlossen, bleibt kein Platz für Kritik und Widerstand. Werden Strukturen hingegen lediglich als Ergebnisse von Handlungen begriffen, geht dies zulasten einer Thematisierung gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse (ebd., S. 72f).

Die Frage der Differenzierung oder Verbundenheit der Begriffe *Macht* und *Gewalt* soll im Weiteren behandelt werden. Die Verwendung der Begriffe Macht und Gewalt gestaltet sich in wissenschaftlichen Debatten sehr heterogen, teilweise werden die beiden Begriffe synonym verwendet, teilweise werden die Begriffe sehr präzise voneinander unterschieden und abgegrenzt. In diesem Zusammenhang wird auch die Relation zwischen *power over*, als tatsächliche Ausübung von Macht, und *power to*, welche die bloße Fähigkeit zur Machtausübung meint, häufig diskutiert (Deutschländer- Bauer, 2008, S. 17). Feministische Debatten um Macht waren lange Zeit vom Ansatz des *power over* getragen, wobei der Fokus auf der Unterdrückung der Frauen* lag, welche einerseits auf der Handlungsebene von Männern* und

andererseits auf der strukturellen Ebene vom Patriarchat ausgeübt wurde. Diese Fokussierung wurde Anfang der 90er Jahre von Autorinnen wie Judith Butler (1991) hinterfragt, einerseits in Bezug auf die ausgeblendete Handlungsmacht von Frauen* und andererseits auf die Festschreibung und Reproduktion der allgemein gültigen Kategorie Frau*. Innerhalb dieser Debatten wurde auch zunehmend Kritik am weißen, mittelständischen Feminismus geübt, da die Perspektiven von nicht-westlichen Frauen* auf die Thematik rund um Macht und Gewalt ausgeblendet wurden (Deutschländer- Bauer, 2008, S. 18).

Queer-feministische Ansätze stehen vor der Aufgabe einerseits Kategorien zu hinterfragen und andererseits auch mit ihnen zu arbeiten, um momentan vorhandene Strukturen abbilden und dekonstruieren zu können. In diesem Spannungsfeld zwischen Handlungsmacht und Gewalt geht es nicht nur darum die vielfältigen Formen von Gewalt darzustellen, sondern vor allem den Fokus auf die Handlungsmacht zu richten (Petran & Thiel, 2012, S. 21).

2.3.3 ...entwickelt sich eine Gratwanderung der Begrifflichkeiten

In der nunmehr vorgenommenen Skizzierung der feministischen Gewaltforschung wurden Begrifflichkeiten diskutiert, die für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Sie sollen im Folgenden nochmals zusammengefasst werden: Ausgehend von Sauers (2009, S. 62) Forderung nach einem geschlechtssensiblen Gewaltbegriff kommt nur eine weite Perspektive auf Gewalt in Frage. Unter Gewalt sind strukturell eingebettete Praxisformen zu verstehen, die in unterschiedlicher Weise erkennbar werden. Manche Formen der Gewalt bleiben aber auch unsichtbar, weil sie stark in unbewusste Prozesse eingebettet sind. In diesem Zusammenhang lässt sich abermals Bourdieus (2005) Konzept der symbolischen Gewalt erwähnen, das sich mit diesen präreflexiven, oftmals verdeckten Gewaltpraxen auseinandersetzt.

Diese weite Gewaltdefinition impliziert, dass es keine konkrete Auflistung und Festlegung von Gewaltformen geben kann, da die Gestalt und das Ausmaß von Gewalt grundsätzlich vielfältigste Ausprägungen annehmen können. Zusätzlich zu diesem weiten Verständnis, braucht es eine intersektionale Perspektive auf Gewaltverhältnisse, welche nicht nur die Kategorie *Geschlecht*, sondern auch andere

Hierarchiepositionen und Unterdrückungsmechanismen wie beispielsweise *Herkunft*, *Religion*, *körperliche Verfassung* und *Alter* in den Blick nimmt (Sauer, 2011, S. 54).

Der zweite zentrale Begriff in dieser Arbeit bezieht sich auf *Handlungsmacht* und wird im Folgenden nochmals zusammengefasst: Für die Thematik „Raumaneignung und Grenzüberschreitungserfahrungen von Frauen* im öffentlichen Raum“ wird der Begriff der Macht als *power to* mehr als der Begriff *power over* in den Fokus geraten. Da das Interesse dieser Diplomarbeit dem Spannungsfeld zwischen Handlungsmacht und (potentieller) Gewalt gilt, scheint diese Begrifflichkeit am besten geeignet. Der Begriff *power to* fokussiert stark auf die gesellschaftliche Einbettung von Handlungsmacht: „Hingegen geht es bei Macht im Sinne von *power to* nicht um die Unterordnung unter einen fremden Willen innerhalb einer Gemeinschaft, sondern vielmehr geht es um die Gemeinschaft selbst, die Bedingungen ihrer Möglichkeiten, ihre Konstituierung“ (Deutschländer- Bauer, 2008, S. 20). Hannah Arendt (2000) ist eine jener Vertreter*innen dieses Machtbegriffs, wobei sich ihr Machtbegriff nicht vorrangig auf andere Personen bezieht, sondern vielmehr auf die Fähigkeit überhaupt zu handeln. Sie schreibt: „Was den Menschen zu einem politischen Wesen macht, ist seine Fähigkeit zu handeln; sie befähigt ihn, sich mit seinesgleichen zusammenzutun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen [...] etwas Neues beginnen.“ (ebd., S. 81). Im Ansatz *power to* produziert Macht die gesellschaftlichen Strukturen, in denen sie gleichzeitig wirkungsvoll wird, und auch das Individuum und seine Potentiale entstehen erst in diesem Zusammenhang (Deutschländer- Bauer, 2008, S. 20). Durch diese Betrachtungsweise soll auch versucht werden eine Täter-Opfer-Dichotomie, sowie eine Reproduktion von Geschlechterstereotypen zu vermeiden. Der verwendeten Begrifflichkeiten zu Gewalt und Handlungsmacht beinhalten sowohl Verletzungsoffenheit aufgrund verschiedener Machtverhältnisse als auch die potentielle Macht zu handeln.

Im Begriff der Handlungsmacht steckt auch das Potential der Raumaneignung, welche in dieser Diplomarbeit eine zentrale Rolle spielt. Raumaneignung ist ein komplexer Prozess innerhalb von historisch und gesellschaftlich geprägten Raumdynamiken, die die Entstehung, Aufrechterhaltung und Auflösung von räumlichen Anordnungen umfassen. Unter *Raumaneignung* in der öffentlichen Sphäre ist zu verstehen, dass unterschiedliche Individuen oder Gruppen bestimmte teilweise bereits konstituierte

Räume für ihre Bedürfnisse nutzen (Rau, 2013, S. 164). Der Aneignungsbegriff von Raum innerhalb dieser Arbeit bezieht sich auf einen „aktiven und selbstbestimmten Umgang mit räumlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Raumstrukturen“ und umfasst „das Verändern, Umfunktionieren und Umdeuten der Umwelt“ (Nissen, 1998, S. 154). Wichtig ist dabei wieder, das Individuum nicht losgelöst von Sozialisierungsprozessen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu betrachten.

2.4 Öffentlicher Raum: Angstrraum – Machtraum - Handlungsraum

Ein weiterer wichtiger Begriff im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist jener des öffentlichen Raumes, der im Folgenden näher definiert werden soll. Arendt (1981) geht davon aus, dass „sich der Charakter des öffentlichen Raumes [ändert], je nachdem welche Tätigkeiten ihn ausfüllen, aber auch die Tätigkeit selbst ändert ihr Wesen, je nachdem sie privat oder öffentlich ausgeübt wird“ (S. 47). Darin liegt die Annahme zugrunde, dass die Aufteilung von Räumen in öffentliche und private keine permanente und statische ist, sondern vielmehr von historischen und gesellschaftlichen Prozessen verändert wird (Ernst, 2008, S. 76). Für die Verwendung des Begriffs des öffentlichen Raumes in dieser Diplomarbeit möchte ich trotzdem versuchen eine metatheoretische Trennung der öffentlichen und privaten Sphäre vorzunehmen, wenngleich ich mir ihrer Durchlässigkeit bewusst bin. Die Bezeichnung „öffentlich“ erhalten Räume, „wenn sie dem Gemeinwohl [...] dienen oder allgemein zugänglich sind“ (Rau, 2013, S. 146). Zur öffentlichen Sphäre gehören demnach Straßen, Plätze, Parkanlagen, Verkehrsmittel und Gebäude für kulturelle Veranstaltungen, sowie (halb)öffentliche Orte wie Schulen, Universitäten und Behörden (Ernst, 2008, S. 76). „Der dunkle, verborgene Raum des Privaten bildet[e] gleichsam die andere Seite des öffentlichen“ (Arendt, 1960, S. 431) und bezieht sich im Verständnis dieser Diplomarbeit auf die privaten Wohnräume einer Person. Der Begriff des Privaten war lange Zeit eine fast ausschließlich rechtliche Definition, bevor er als Zuschreibung für Familie und private Wohnräume ab dem 19. Jahrhundert verwendet wurde (Rau, 2013, S. 146).

Nachdem nun eine Begrifflichkeit des öffentlichen Raumes für diese Diplomarbeit erarbeitet wurde, möchte ich weiterführend einen kurzen Überblick über diskursive und gesellschaftliche Auseinandersetzungen zwischen Geschlecht und öffentlichem Raum geben: Kritik an Belästigungen und Einschränkungen von Frauen* in der

öffentlichen Sphäre war für die Zweite Frauenbewegung in den 1970er Jahren eines der zentralen Themen. Im Fokus waren einerseits Belästigungen auf der Straße, sexualisierte Übergriffe, sexistische Werbung, aber auch im Allgemeinen männlich dominierte öffentliche Räume. Ein Teil der Frauenbewegung reagierte auf diese Bedrohung, indem sie darauf setzte, die Fähigkeiten von Frauen* zu stärken, sich im Notfall gegen Angreifende wehren zu können. Ein breites Netzwerk an feministischen Selbstverteidigungskursen wurde entwickelt und der öffentliche Raum als Handlungsraum geprägt (Becker, 2008, S. 57). Eine Art von politisch motivierter, feministischer Selbstverteidigung nennt sich *Wendo*, welche aus dem Japanischen übersetzt „Weg der Frauen*“ bedeutet und bei der es darum geht Empowerment und Selbstbewusstsein zu stärken.

Von staatlicher Seite wurde für Sicherheit im öffentlichen Raum plädiert, das Netz an Videoüberwachungen ausgebaut, in Parkhäusern Frauen*parkplätze und ähnliches installiert. Der öffentliche Raum wurde in medialen, privaten und politischen Debatten auch zum Angstraum für Frauen* - eine Tendenz die auch in jüngster Zeit wieder beobachtet werden kann (ebd., S. 57f). Sauer (2009, S. 71) verortet hinter diesen Verunsicherungsprozessen einerseits eine angestrebte Legitimierung des Überwachungsstaates und andererseits eine individualisierte, neoliberale Logik der Umschichtung von der sozialen hin zur inneren Sicherheit. Darüber hinaus kann auch eine Kulturalisierung von Gewalt beobachtet werden: Migrantinnen, besonders Männern* mit muslimischer Religionszugehörigkeit wird eine besondere Neigung zur Gewalttätigkeit nachgesagt, vor welcher die Gewaltförmigkeit westlicher Staaten gering erscheinen soll. Zusätzlich wird Migrantinnen ein doppelter Opferstatus sowohl aufgrund ihres Geschlechts als auch aufgrund ihrer Herkunft und/oder Religion zugeschrieben (ebd., S. 70).

Meuser (2002, S. 54) zeigt anhand von Kriminalstatistiken, dass Männer* als Täter, aber auch als Opfer von Gewaltdelikten im öffentlichen Raum überproportional stärker vertreten sind als Frauen*. Der öffentliche Raum sei für Frauen* demnach in Bezug auf gewaltvolle Übergriffe weitaus weniger gefährlich als für Männer*. Becker (2008, S. 63) betont, dass der eigentliche Gefahrenraum für Frauen* der private Raum ist, und nicht der öffentliche. In diesem Zusammenhang ist es allerdings wichtig zu hinterfragen, um welche Art von Übergriffen es jeweils konkret geht. Wenn auch

Männer* häufiger Opfer von handgreiflichen Delikten werden, sind Frauen* im öffentlichen Raum weitaus häufiger sexistischer Werbung, verbaler Gewalt und anderen hegemonialen, subtilen Gewaltformen ausgesetzt. Frauen* erfahren im öffentlichen Raum oftmals „die sexistische Gewaltform der Missachtung ihrer persönlichen Integrität“ (Schön, 1999, S. 64) in Form einer sexistischen „Anmache“. Man kann aus den Statistiken daher nicht folgern, dass der öffentliche Raum nicht „männlich“ dominiert ist oder Frauen* nicht von (sexualisierten) Grenzüberschreitungen betroffen sind. Aber sie werfen die Frage auf, warum der öffentliche Raum für Frauen* oftmals so angstbehaftet ist bzw. dieser Angstraum auch in den Medien so stark reproduziert wird (Becker, 2008, S. 62). Die medial dargestellte Gewalt bezieht sich fast ausschließlich auf körperlich-sexualisierte Übergriffe und blendet jegliche andere Form symbolischer und struktureller gewaltvoller Strukturen aus (Prykhodko, 2008, S. 50).

An diesem Punkt wird die starke Verknüpfung zur Debatte um Macht und Gewalt im Geschlechterverhältnis deutlich: Gewalt in verschiedenen Formen gegen Frauen* im öffentlichen Raum führt zu ihrer Degradierung als Personen (Meuser, 2002, S. 68). Auf diese Weise hat die (mediale) Darstellung von Gewalt im öffentlichen Raum einen Einfluss auf die Wahrnehmung. Indem einerseits ein Angstraum hergestellt wird, in welchem entgegen der Statistiken Frauen* Angst vor einem unbekanntem Täter haben müssen, wird das Stereotyp der ängstlichen, beschützungswürdigen Frau* und das Prinzip einer symbolischen zweigeschlechtlichen Ordnung reproduziert. Wenn parallel dazu die subtilen Formen der Gewalt ausgeblendet werden, wird der Blick verwehrt auf die dahinter liegende gesellschaftliche Einbettung (Becker, 2008, S. 63). Im Besonderen wird kritisiert, dass Raumaneignung und Handlungsmacht von Frauen* im öffentlichen Raum als ein blinder Fleck in der Landkarte behandelt wird. Die Aneignung von öffentlichen Räumen und Erfahrungen mit Grenzüberschreitungen sind wiederum sehr stark an intersektionale Kategorien gebunden. Denn die Teilhabe am öffentlichen Raum wird neben dem Geschlecht durch das Alter, die Herkunft, Religion und körperliche Gesundheit maßgeblich beeinflusst (Prykhodko, 2008, S. 51).

Die bisher dargestellten theoretischen Ausführungen sollen als Basis dienen um Begrifflichkeiten zu Gewalt, Handlungsmacht und öffentlichem Raum, sowie meine

Positionierung als Forscherin zu klären. Gleichzeitig sind sie die Ausgangslage für meinen methodischen Feldzugang. Im Kapitel 3. *Darstellung der Methoden* möchte ich die Leser*innen mit der verwendeten dokumentarischen Methode vertraut machen.

3 Darstellung der Methoden

Im folgenden Kapitel wird einerseits die Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens beschrieben und andererseits die dokumentarische Methode hinsichtlich ihrer Analyseschritte genauer vorgestellt. Abschließend wird versucht, die dokumentarische Methode mit der intersektionalen Perspektive methodisch in Verbindung zu setzen.

3.1 Gruppendiskussionsverfahren

Ein zentrales Charakteristikum von Gruppendiskussionen besteht darin, dass in ihnen kollektive Wissensbestände und Strukturen zur Artikulation kommen (sollen). Das heißt nicht, dass die jeweils konkrete Gruppe an sich im Blick der/ des Forschenden liegt, sie interessiert vielmehr als Repräsentantin eines spezifischen sozialen Feldes und als Zugang zu jenen kollektiven Orientierungen und Sinnstrukturen, auf die das Forschungsinteresse abzielt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 105). Bei den Gruppen soll es sich im Idealfall um „natürlich“ bestehende Konstellationen von Menschen handeln. Solche sogenannten Realgruppen haben gemeinsame Anknüpfungspunkte, die im besten Fall zu einer lebendigen, interaktiv dichten Diskussion führen. Es ist wichtig als Diskussionsleiter*in möglichst wenig in das Gespräch einzugreifen und einen selbstläufigen Gesprächsfluss zu ermöglichen (Przyborski & Riegler, 2010, S. 441). Solch ein selbstläufiger Diskurs, der den Relevanzen der Teilnehmer*innen folgt, kann durch einen vagen, weitläufigen Eingangsstimulus und durch die Zurückhaltung der Interviewerin während der Diskussion unterstützt werden. Im Idealfall folgt auf den Eingangsstimulus ein längerer, von der Gruppe selbstbeständig bestrittener Diskussionsteil, der im Anschluss durch immanente und exmanente Nachfragen ergänzt wird. Immanente Fragen beziehen sich auf Themen welche von den Teilnehmer*innen zuvor schon angesprochen wurden und exmanente Fragen auf Bereiche, die im Interesse der Forscher*innen liegen und noch nicht erwähnt wurden. Das Material, welches aus Gruppendiskussionen entsteht, ist besonders gut für die Analyse mit der dokumentarischen Methode geeignet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 111).

3.2 Dokumentarische Methode und ihre Auswertungsschritte

Die dokumentarische Methode geht auf die Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie zurück (1980; zitiert nach Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 271). Sie eröffnet einen Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteur*innen und deren Handlungspraxis. Der Begriff der *Handlungspraxis* ist angelehnt an das Konzept des *Habitus* von Bourdieu (1976). Es geht dabei um un- oder vorbewusstes Wissen, welches in der Praxis angeeignet wird und die Praxis gleichzeitig hervorbringt (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 275). Das Ziel der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion der Handlungspraxis und des dahinter liegenden Orientierungswissens. Der Begriff des *Orientierungswissens* bezieht sich auf das reflexiv nicht unmittelbar verfügbare Erfahrungswissen, welches die Handlungspraxis strukturiert und anleitet (Bohnsack et. al, 2007, S. 9).

Ein zentraler theoretischer Grundbegriff der dokumentarischen Methode ist der *konjunktive Erfahrungsraum*. Mit dem Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums wird „das menschliche Miteinandersein, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht, gefasst“ (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 279). Diese konjunktiven Erfahrungsräume führen dazu, dass sich Menschen, die sich nicht kennen, miteinander verständigen können und einander intuitiv verstehen, weil sie bestimmte Erfahrungen teilen. Jede Person ist Teilhaber*in verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume, beispielsweise aufgrund der Generation, Bildung oder Herkunft. Diese Erfahrungsräume überlagern sich teilweise und sind Basis von gemeinsamem Orientierungswissen.

Der Fokus der dokumentarischen Methode liegt nicht darauf *was* gesellschaftliche und kulturelle Tatsachen sind, sondern *wie* diese soziale Realität hergestellt wird (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 104f). Die Frage nach dem *Wie* der sozialen Welt analysiert vor allem habitualisierte Praktiken, welche in der Praxis angeeignet werden und diese ihrerseits hervorbringen: „Es gilt, die wissens- bzw. erlebnismäßigen Konstitutionsbedingungen der Orientierungsrahmen oder des Habitus von Individuen oder Gruppen zugleich als Produkt und Voraussetzung einer kollektiven Handlungspraxis zu verstehen und in ihrer Prozesshaftigkeit zu

rekonstruieren“ (Nentwig- Gesemann, 2007, S. 278). Bei der Unterscheidung zwischen dem *Was* und dem *Wie* der sozialen Welt geht es darum, einerseits zwischen dem reflexiven und bewusst- theoretischen Wissen und andererseits dem inkorporierten, atheoretischen Wissen der Akteur*innen zu unterscheiden. Die Forscher*innen gehen im Sinne der dokumentarischen Methode nicht davon aus, mehr zu wissen als die Akteur*innen selbst, sondern machen es sich zur Aufgabe, dieses atheoretische Wissen begrifflich- theoretisch zu explizieren (Bohnsack et. al, 2007, S. 11f).

Um auf diese konjunktiven Erfahrungsräume zu stoßen, schreibt Bohnsack (2007, S. 232) in Anlehnung an Mannheim (1980), ist es sinnvoll Realgruppen miteinander diskutieren zu lassen und das erhaltene Material auf fokussierte Stellen hin zu untersuchen. Nach einer ausführlichen Einzelfallanalyse mit der dokumentarischen Methode kommt es im letzten methodischen Schritt fallübergreifend zur sinn- und soziogenetischen Typenbildung. Innerhalb dieser Schrittes geht es um die soziale Genese von konjunktiven Erfahrungsräumen (ausführlicher siehe: 3.2.6. Typenbildung). In den nächsten Unterkapiteln werden die einzelnen Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode zum besseren Verständnis ausführlicher dargestellt.

3.2.1 Thematischer Verlauf und Passagenauswahl

Der erste Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode besteht in der Erstellung eines sogenannten thematischen Verlaufs, der gleichsam einen groben Überblick über die Abfolge der Themen einer Gruppendiskussion gibt. Dazu wird das zuvor aufgezeichnete Gespräch abgespielt und währenddessen die chronologische Abfolge der übergeordneten Themen und die darin befindlichen Passagen notiert. Eine Passage ist die kleinste Einheit für Interpretationen und stellt eine thematisch abgeschlossene Einheit dar (Przyborski, 2004, S. 50).

Für jede Gruppendiskussion werden zwei bis vier Passagen ausgewählt und transkribiert. Von großer Relevanz ist in den meisten Diskussionen die Anfangspassage, welche auf den Eingangsstimulus der Diskussionsleiter*innen folgt. Darin manifestiert sich die erste Reaktion der Teilnehmer*innen, wie das Setting und die Frage verstanden wurden (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 286). Die

Auswahl der weiteren Passagen und deren Transkription für die weiterführende Interpretation werden einerseits anhand formaler und andererseits aufgrund inhaltlicher Gesichtspunkte bestimmt. Formale Kriterien sind daran erkennbar, dass sich Diskussionsteile vom Rest des Diskurses unterscheiden. Es kann sich dabei um längere Pausen, mehr Interaktion bei den Teilnehmer*innen, eine bevorzugte Textsorte und performativische Auffälligkeiten handeln (Przyborski, 2004, S. 52). Bohnsack (2008, S. 137) schreibt in diesem Zusammenhang von „Fokussierungsmetaphern“ welche auf eine verdichtete Stelle im Diskurs hinweisen. Inhaltliche Gesichtspunkte beziehen sich auf die für die Teilnehmer*innen und für das Forschungsinteresse relevante Themen, die im Diskurs aufgeworfen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 287).

3.2.2 Formulierende Interpretation

Zweck der formulierenden Interpretation ist eine zusammenfassende Reformulierung des immanenten Sinngehalts in eine verständliche Sprache. Der *immanente Sinngehalt* bezieht sich auf das tatsächlich Gesagte. Es geht dabei um das *Was* des Gesprochenen. Der Diskurs wird paraphrasiert. In diesem Schritt der Interpretation geht es darum, den immanenten Inhalt der Diskussion intersubjektiv überprüfbar zu machen. *Intersubjektive Prüfbarkeit* bedeutet, dass auch andere Leser*innen auf Grundlage der empirischen Daten, eigene Schlussfolgerungen anstellen können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 353). Indem die Diskussion in Ober- und Unterthemen gegliedert wird, erhält man eine thematische Feingliederung des Diskurses (ebd., S. 288). Der Blick verbleibt dabei auf dem kommunikativ- generalisierten, dem sogenannten immanenten Sinngehalt verhaftet. Erst im nächsten Schritt wird das konjunktive, atheoretische Wissen betrachtet (Bohnsack, 2007, S. 14). Im Kapitel 3.3.2 wird diese Vorgehensweise an einer Beispielinterpretation praktisch gezeigt.

3.2.3 Reflektierende Interpretation

Im folgenden Absatz wird nun die Ausführung der reflektierenden Interpretation mit all ihren Fachbegriffen dargestellt, wobei im Anschluss ein kurzes Beispiel zur Anwendung dieser Begriffe folgt. So können vor allem Leser*innen, die mit der Methode noch nicht vertraut sind, eine bessere Vorstellung gewinnen.

Beim Schritt der reflektierenden Interpretation wird nun der latente, der so genannte dokumentarische Sinngehalt in den Blick genommen: es werden Handlungsorientierungen rekonstruiert. Der Fokus liegt auf den *konjunktiven Erfahrungsräumen* und den für sie typischen Sinnstrukturen, die sich im *Wie* des Gesagten manifestieren. Konkret rekonstruiert werden hierzu so genannte (Handlungs-)Orientierungen, die sich in einem Diskurs zeigen. Mit *Orientierungen* sind Sinnmuster gemeint, die verschiedene Handlungen hervorbringen. Dabei können jeweils drei Eckpunkte an einer Orientierung unterschieden werden, die gewissermaßen die Grenzen oder Rahmen der Orientierung markieren: *positive* und *negative Horizont* sowie *Enaktierungspotentiale*. Der *positive* und *negative Horizont* steht jeweils für das positive oder negative Ideal einer Orientierung. Das *Enaktierungspotential* ist die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeit des positiven Horizonts. Wenn die Realisierung (*Enaktierung*) nicht möglich ist, spricht man von einem *Orientierungsdilemma*. Die Interpretation erfolgt als *Sequenzanalyse*, welche immer drei Interaktionszüge, also Aussagen, in den Blick nimmt. Erst mit dieser Vorgehensweise können *Orientierungen* eindeutig herausgearbeitet werden (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 289f).

Zum besseren Verständnis soll ein kurzes Beispiel gegeben werden. Eine Gruppe von Mädchen* möchte sich beim Nachhause gehen sicher fühlen, dabei handelt es sich um den *positiven Horizont*. Ihre Zuschreibung, dass Frauen* im öffentlichen Raum gefährdet sind, hindert sie aber daran sich sicher zu fühlen, weil sie sich selbst körperlich schwächer als Burschen* im gleichen Alter wahrnehmen. Weibliche Rollenstereotype und die darauf aufbauende eigene Wahrnehmung stellen den *negativen Horizont* dar. Damit ist auch das *Enaktierungspotential*, die Möglichkeit der Umsetzung eines Sicherheitsgefühls eingeschränkt. Wenn die jungen Frauen als Handlungsalternative in Gruppen hinausgehen, um ihr Sicherheitsgefühl zu steigern, ist das *Enaktierungspotential* wieder gegeben. Je nachdem wie stark die Diskrepanz zwischen positivem Horizont und Umsetzungsmöglichkeit ausgebaut ist, kann von einem *Orientierungsdilemma* gesprochen werden.

Teil der Arbeitsschritte innerhalb der reflektierenden Interpretation ist es auch, eine präzise Textsortentrennung vorzunehmen, also Argumentation, Beschreibung und Erzählung zu unterscheiden. Da sich in Erzählungen und teilweise auch in

Beschreibungen am ehesten Orientierungen des Handelns zeigen, ist es wichtig Textsorten zu trennen. Darüber hinaus wird auch der so genannte Diskursmodus rekonstruiert. Damit ist die Art und Weise gemeint, ob ein Gespräch miteinander, gegeneinander oder aneinander vorbei läuft. Diskursmodi können parallel organisiert sein, wenn immer wieder die gleiche Orientierung wiederholt wird. Gegensätzliche Diskursmodi werden als antithetisch bezeichnet, wenn verschiedene Orientierungen gegeneinander stehen, aber letztendlich wieder zusammen finden. Weiters gibt es noch univoke, divergente und oppositionelle Modi. Univoke Gesprächsmodi deuten darauf hin, dass eine Erzählung oder Beschreibung von mehreren Sprecher*innen gemeinsam, beinahe wie aus einem Mund erzählt wird. Oppositionelle Modi weisen auf einen gegenläufigen Verlauf hin - es handelt sich möglicherweise um ein Streitgespräch, welches zu keinem einvernehmlichen Ende kommt (Przyborski, 2004, S. 95).

3.2.4 Begriffsinventar zur Diskursorganisation

Im Folgenden sollen verschiedene *Diskursbewegungen*, welche auch wichtiger Gegenstand der Interpretationen sind, überblicksartig dargestellt werden. Die Diskursorganisation setzt sich aus verschiedenen einzelnen Diskursbewegungen zusammen. *Diskursbewegungen* sind die einzelnen Äußerungen und Aussagen der Teilnehmer*innen und ergeben zusammen den *Diskursmodus*, welcher im letzten Absatz des vorigen Kapitel schon besprochen wurde (Vgl. Przyborski, 2004, S. 61f). Da die Diskursbewegungen wieder als Fachbegriffe verwendet werden, ist es von Vorteil diese zu kennen, um für den empirischen Teil der Arbeit ein besseres Verständnis zu entwickeln.

Proposition

Propositionen sind Diskursbewegungen in welchen ein Orientierungsgehalt aufgeworfen und/ oder ein neues Thema angeschnitten wird.

Elaboration

Es handelt sich um die Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung. Es können dabei Beispiele aufgeworfen werden (Exemplifizierung), sowie negative und positive Horizonte entwickelt werden.

Differenzierung

Eine Differenzierung stellt ebenfalls die Weiterbearbeitung eines Orientierungsgehaltes dar. Im Vergleich zur Elaboration werden aber vor allem die Grenzen und die Reichweite einer Orientierung ausgearbeitet. Häufig finden sich Differenzierungen am Beginn einer Passage, wenn die Richtung und Aspekte einer Orientierung ausgehandelt werden.

Validierung

Validierungen sind Bestätigungen von aufgeworfenen Orientierungsgehalten und machen deutlich, dass dem Thema zugestimmt wird. Beispiele sind „Ja“, „Finde ich auch“, „Stimmt“ und „Genau“.

Ratifizierung

Ratifizierungen stellen ebenfalls Bestätigungen dar, allerdings auf einer formalen und nicht auf einer inhaltlichen Ebene. Oftmals kann eine Äußerung nicht eindeutig als zustimmend gedeutet werden, sondern vielmehr als Bestätigung, dass das Gehörte wahrgenommen wurde. Beispiele sind „mhm“, „mh“ oder auch ein Nicken.

Antithese/ Synthese

Wenn auf eine Proposition verneinend reagiert oder ein gegenläufiger Horizont aufgeworfen wird, spricht man von einer Antithese. Ob es nach einer Antithese zu einer Synthese, zu einer einvernehmlichen Auflösung der entgegengesetzten Gehalte kommt, kann erst am Ende einer Diskursbewegung interpretiert werden. Wenn es zu keiner Einigung kommt, handelt es sich um eine Opposition.

Opposition

Eine Opposition ist ein Gegenentwurf zu einer Orientierung, welche mit der vorangegangenen unvereinbar ist. Es kommt zu keinem konsensfähigen thematischen Ende. Oppositionen werden oftmals rituell beendet, indem das Gespräch beispielsweise für irrelevant erklärt oder ein Nebenthema in den Vordergrund gerückt wird.

Divergenz

Bei einer Divergenz kommen gegensätzliche Orientierungsgehalte nicht offensichtlich zum Vorschein, sondern die Teilnehmer*innen reden vielmehr aneinander vorbei.

Konklusion

Konklusionen beenden ein Thema und einen Orientierungsgehalt. Sie lassen sich in echte und rituelle Konklusionen einteilen. Bei echten Konklusionen wird ein Orientierungsgehalt natürlich beendet, bei rituellen Konklusionen kommt es zu erzwungenen Beendigungen. Beispiele sind das Ausschalten des Aufnahmegegerätes oder die Bitte, eine neue Frage zu stellen. Konklusionen finden sich häufig vor längeren Pausen.

3.2.5 Falldarstellung

Nachdem alle relevanten Passagen formulierend und reflektierend interpretiert wurden, werden die bisherigen Erkenntnisse in einer verdichteten Darstellung zusammengefasst und verständlich dargestellt. Diese Verdichtung ist die Form, in der empirische Ergebnisse in einem Forschungsbericht oder einer Diplomarbeit dargestellt werden. Formulierende und reflektierende Interpretation bilden gewissermaßen die Basisarbeit, aus welcher sich die Falldarstellung nährt. Wichtig ist bei diesem Schritt die *intersubjektive Überprüfbarkeit* des Materials und der Analyseschritte zu gewährleisten. Die herausgearbeiteten Orientierungsgehalte sollen nochmals verständlich nachgezeichnet und mit Textstellen belegt werden. Die Falldarstellung kann einerseits entlang der relevanten Orientierungsgehalten erfolgen oder aber durch den einzelnen Fall, in welchem wiederum die Orientierungen herausgearbeitet und verdichtet werden. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 353). In einigen Forschungsarbeiten mit der dokumentarischen Methode ist man für den Abschlussbericht mittlerweile dazu übergegangen die einzelnen Falldarstellungen zugunsten einer ausführlichen komparativen Analyse zu reduzieren (ebd, S. 364).

Meine Ergebnisdarstellung wird sich auf die einzelnen Fälle in ihrer chronologischen Entstehung beziehen und dabei werde ich schon erste Verknüpfungen herstellen, welche dann in der sinngenetischen Typenbildung weiter ausgeführt werden.

3.2.6 Typenbildung

Die Typenbildung ist der abschließende Schritt in der dokumentarischen Forschungslogik und zielt darauf ab, die innerhalb der einzelnen Gruppen gefundenen Orientierungen zueinander in Bezug zu setzen. Dabei werden nacheinander zwei Schritte verfolgt: die sinngenetische und die soziogenetische Typenbildung.

3.2.6.1 Sinngenetische Typenbildung

Bei der sinngenetischen Typenbildung werden auf der Basis von beobachteter/erzählter Handlungspraxis zentrale Orientierungsmuster herausgearbeitet und fallübergreifend und fallintern verglichen, abstrahiert und spezifiziert (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 279). Es wird zuerst nach thematisch vergleichbaren Passagen und ähnlichen Orientierungen innerhalb einer Diskussion gesucht, um so die *Reproduktionsgesetzlichkeit*, d. h. die Wiederholung zentraler Sinnstrukturen nachzuweisen. Parallel dazu sollen auch thematisch ähnliche Passagen aus anderen Diskussionen in den Blick genommen werden, wobei diese Vorgehensweise dem Prinzip des *minimalen Kontrasts* entspricht. Dabei werden zunächst Gruppen verglichen, welche ähnliche Strukturen bezüglich der Teilnehmer*innen und Inhalte aufweisen. Aus diesen Vergleichen und den daraus erarbeiteten Abstraktionen wird eine Basistypik entwickelt, die beispielsweise eine Geschlechts-, Milieu- oder Generationstypik sein kann. In einem Vergleich mit *maximalen Kontrasten*, also in Bezug auf (für das Forschungsinteresse) relevante Kriterien unterschiedliche Gruppen, kann die Basistypik und ihre verschiedenen Ausprägungen differenziert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 296f). An dieser Stelle des fallübergreifenden Vergleichs ist das *tertium operandis*, also der Vergleich des gemeinsamen Dritten, des gemeinsamen Themas, von großer Bedeutung. Indem ein Thema in verschiedenen Gruppen ähnlich oder unterschiedlich abgearbeitet wird, zeigt sich oft sehr deutlich eine Orientierung und ihre möglichen Ausprägungen (Bohnsack, 2001, S. 233).

3.2.6.2 Soziogenetische Typenbildung

Im zweiten Schritt der Typenbildung geht es um die Rekonstruktion der „Genese von Orientierungen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 298) und darum, die

Basistypik von anderen Typiken abzugrenzen. Die Differenzierung funktioniert umso besser, je kontrastierender die Vergleichsfälle gewählt werden. Der Fokus liegt auf den zugrunde liegenden Erfahrungsräumen, welche sich mit anderen Typiken überlagern, abgrenzen und in Relation stehen, sowie auf der Entstehung dieser Erfahrungsräume (Bohnsack, 2001, S. 246). Bei der soziogenetischen Typenbildung soll letztlich die Frage beantwortet werden, für welche Erfahrungszusammenhänge bestimmte Orientierungsmuster typisch sind. Auf Basis der sich in den Fällen zeigenden Orientierungen, die wieder auf konjunktive Erfahrungsräume verweisen, werden Typiken gebildet. Dabei wird darauf geachtet, welche sozialen Kontextfaktoren einen Einfluss auf diesen Typiken nehmen (können). Dieser letzte Schritt der dokumentarischen Methode kann je nach Anzahl der erhobenen Fälle mehr oder weniger ausführlich gestaltet sein (Nentwig- Gesemann, 2007, S. 277).

3.3 Beispielhafte Interpretation einer Passage

Um allen Leser*innen, die sich noch nicht mit der dokumentarischen Methode auseinandergesetzt haben, einen Eindruck zu vermitteln, wie die beschriebenen Analyseschritte in der Praxis aussehen, habe ich eine Passage und die Interpretationsschritte in den folgenden Kapiteln beispielhaft dargestellt. Im Besonderen möchte ich damit auch meine Arbeits- und Herangehensweise in ihren einzelnen Schritten im Sinne von Transparenz und Nachvollziehbarkeit offen legen.

3.3.1 Thematischer Verlauf

An dieser Stelle möchte ich nun einen beispielhaften thematischen Verlauf darstellen. Nach der Gruppendiskussion hört sich die/der Gesprächsleiter*in die Diskussion an und notiert sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte. Dabei werden die aufeinander folgenden Themen und Passagen schriftlich festgehalten, um einen Überblick über den Gesprächsverlauf zu erhalten. Der folgende thematische Verlauf wurde nach der Gruppendiskussion mit der Gruppe Eiskaffee (siehe auch: 5.2. Falldarstellung Eiskaffee) verfasst. Die Zahlen in den Klammern bezeichnen den Timecode der Aufnahme.

Einstiegsfrage(00:30- 1:00)

Thema Freizeitaktivitäten (1:00- 12:20)

Anfangspassage (1:00- 5:20)

Inhalt: Es wird über verschiedene Sportaktivitäten und Hobbies gesprochen. Dabei geht es um Frisbee spielen, Tennis, Tanzen, Reiten, Steppen, Elmayer, Fitnesstudio und Akrobatik. Man spricht über die Zeit auf Mariahilfer Straße und beim Einkaufen.

Formales: *interaktiv dicht, viele Sprecherinnenwechsel, viele gegenseitige Fragen und gemeinsame Interessen. Dann Pause. Zwei Mädchen reden die meiste Zeit miteinander, hauptsächlich beschreibend und argumentativ. Die Gesprächsleiterin wird vollkommen „ignoriert“.*

Passage „Einkaufen und andere Aktivitäten“ (5:20- 7:58)

Inhalt: Im Sommer geht man Eis essen. Themen sind: zum Billa gehen, Hip Hop, eine Cousine, die sechs Mal in der Woche Volley Ball spielt. Die Mädchen reden übers Einkaufen und Shoppen.

Passage „Fortgehen“ (7:58- 12:20)

Inhalt: Es wird übers Fortgehen gesprochen, obwohl sie nicht so oft weggehen. Ein Club heißt „Rosa“. Dort trifft man viele verschiedene Leute. Man darf aber erst ab 18 Jahren hinein. Der Eintritt ist sehr teuer. Generell sind Hobbys sehr teuer. Essen gehen oder etwas Trinken gehen macht Spaß. Kino ist sehr teuer und man kann dabei nicht reden. Individuelle Sachen sind gut, zum Beispiel Kekse backen.

Formales: *weiterhin sehr dicht, eine der Teilnehmerinnen spricht nur selten, Gespräch fokussiert sich auf die anderen drei, Beschreibungen, Pause mit Lachen*

Thema: „Freizeitstress“ (12:20- 19:18)

Passage „Kulturelle Aktivitäten“ (12:20- 18:00)

Inhalt: Man geht gerne ins Theater oder in Musicals, zum Beispiel „Tanz der Vampire“ oder „Elisabeth“. Hobbys sind im Chor singen und Gitarre spielen. Eine Freundin spielt schon seit 5 Jahren Gitarre. Man würde gerne soviel machen, aber man hat keine Zeit. Die Mutter sagt, dass man soviel machen soll wie möglich, wenn man jung ist, weil später man keine Zeit mehr hat.

Formales: *weiterhin interaktiv dicht, hauptsächlich Beschreibungen und Argumentationen, kaum Erzählungen*

Passage „Freizeitorganisation“ (18:00- 19:18)

Inhalt: Zur Freizeitgruppe geht man voll gern. Es gibt nie Stress, man muss nicht immer hin gehen. Ferienlager sind toll.

Thema „Ferien“ (19:18- 30:10)

Inhalt: In den Ferien mag man arbeiten gehen um Geld zu verdienen. Man kann auch ins Ferienlager fahren. Sprachferien und Auslandssemester wären toll. In Krisengebiete fahren, mit Ärzten ohne Grenzen, dort wo die Menschen Hilfe brauchen- das wäre ein Wunsch. Soziale Arbeit, Amnesty International oder einfach nach einem Hochwasser aufräumen helfen sind Möglichkeiten. Die eigene Schildkröte ist weggelaufen. Es wird darüber gesprochen, dass man vom Thema abkommt. Die Eltern wollen, dass die Mädchen auf Urlaub mitfahren, aber mit Freundinnen ist es lustiger. Ohne Erwachsene dürfte man aber nicht verreisen.

Formales: *Thema wird eigenständig aufgeworfen, ist interaktiv dicht. Das Gespräch verläuft hauptsächlich zwischen drei der vier Mädchen. Zahlreiche Unterbrechungen und Ergänzungen*

Thema: Fußball (30:10- 33:20)

Inhalt: Die Mädchen gehen gern ins Stadion um Fußball anzuschauen. Nur Anschauen ist aber auch langweilig, selber spielen macht mehr Spaß. Man war sogar schon mal selber spielen, in einem Mädchenverein. Die anderen Spielerinnen kennen sich gut aus. Fußball ist eigentlich mehr ein Männersport. Es wäre toll ein Frauenteam zu gründen. Den Tormann hassen alle.

Formales: *unterschiedliche Ansichten werden interaktiv dicht diskutiert, Thema eigenständig aufgeworfen*

Thema „Regeln durch Eltern, Fortgehen, Alkohol, Rauchen“ (33:20- 45:25)

Immanente Nachfrage Diskussionsleiterin „Restriktionen der Eltern beim Hinausgehen?“ (33:20)

Passage „Restriktionen der Eltern“ (33:50- 37:10)

Inhalt: Es geht ums Fortgehen. Man geht nicht so lange fort, aber die Eltern sind auch nicht streng. Eine Freundin muss immer daheim anrufen, wenn sie unterwegs ist. Es kommt auch darauf an, wie die Mutter gerade gelaunt ist. Die andere Mutter mag es lieber wenn auch Jungs dabei sind. Partys bei Freundinnen zuhause sind am besten. Manchmal hat man Kämpfe mit der Mutter darüber, wann man nachhause kommen muss. Man ist aber schon alt. Beim Bruder hat die Mama nicht so Angst, weil er ein Bursche ist.

Formales: *Thema wird durch immanente Nachfrage durch Diskussionsleiterin eingeleitet, wieder hauptsächlich beschreibend und argumentativ.*

Passage „Die Jugend ändert sich“ (37:10- 39:20)

Inhalt: Die Jugend ändert sich. Die Leute, die fortgehen, werden immer jünger. Für die Älteren macht es gar keinen Spaß mehr.

Passage „Alkohol und Rauchen“ (39:20- 45:25)

Inhalt: Solange kein Alkohol im Spiel ist, darf man fortgehen. Wodka darf man sicher nicht trinken, aber ein Cola mit Wodka ist für die Eltern okay. Bier schmeckt nicht gut. Die Tante und die Oma sagen immer, dass man schon etwas trinken darf. Die Leute vom Land kennen keine Grenzen, die trinken und rauchen. Wien ist anders, weil es eine Großstadt ist. Es wird auch in der Schule geraucht, ab 16 Jahren ist es auch okay.

Formales: unterschiedliche Erfahrungen werden ausgetauscht, aus Interesse viel nachgefragt, Thema wird selbstständig eingeführt, dann folgt eine Pause.

Thema Grenzüberschreitungen (45:25- 53:33)

immanente Nachfrage Diskussionsleiterin „Frage nach Erlebnissen, bei denen sie sich unwohl gefühlt haben“ (45:25)

Passage „eigene Erfahrungen“ (45:40- 49:45)

Inhalt: Man fühlt sich selber wohler, wenn man mit Burschen unterwegs ist. Burschen trauen sich mehr. Man muss so tun als wäre man stark oder als würde man telefonieren. Man macht sich oft selber Angst. Zwei Mädchen sind nicht so sicher wie acht Mädchen. Generell geht man nicht alleine wohin.

Formales: Thema wird durch Gesprächsleiterin eingeleitet, alle vier Mädchen kommen zu Wort, ergänzen und unterbrechen sich gegenseitig, vor allem zu Beginn viele überlappende Sätze, Gespräch endet mit einer Pause.

Immanente Nachfrage: unangenehme Erlebnisse im öffentl. Raum (49:45)

Passage „bedrohliche Situationen“ (49:45- 53:00)

Inhalt: In der Nähe der Wohnsiedlung hängen immer komische Leute vor einem Wettlokal herum. In der U- Bahn sind Menschen die helfen können, aber im Park ist niemand. Es wird von einem Übergriff in der U- Bahn erzählt. Viele Freundinnen haben Übergriffe erlebt und gehen nur mehr mit Jungs raus. Man hat auch seine Grenzen.

Formales: weniger interaktiv, nur zwei Mädchen sprechen darüber, zwei Erzählungen (eine Ausnahme im bisherigen Verlauf), dann Pause und Ende des Gesprächs

3.3.2 Beispielinterpretation: Gruppe Eiskaffee: Passage Grenzüberschreitungen und Reaktionen

Aus der Gruppendiskussion mit der Gruppe Eiskaffee, bestehend aus vier Mädchen im Alter zwischen dreizehn und sechzehn Jahren, habe ich nun die Passage „Grenzüberschreitungen und Reaktionen“ ausgewählt um die formulierende und reflektierende Interpretation exemplarisch darzustellen. Die vollständige Transkription befindet sich so wie alle anderen Passagen im Anhang der Diplomarbeit. Die Nummerierungen vor den Themen und eingeklammert im Fließtext weisen auf die Zeilennummerierung in der Transkription hin.

3.3.2.1 Formulierende Interpretation

Bei der formulierenden Interpretation liegt der Fokus auf dem immanenten Sinngehalt, auf dem *Was* des Gesagten. Die Passage wird in Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) gegliedert.

1- 55 OT: Gefühl der Angst und Handlungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum

1- 13 UT: Wahrnehmung in der U- Bahn und im Park

In der U- Bahn hat man meistens keine Angst. Aber im Park und dort wo sich Besoffene aufhalten, gibt es keine Ausweichmöglichkeit. In der U- Bahn sind die anderen Menschen, die auch reagieren können. In der Siedlung ist außer den Betrunknen niemand da. In einem Park, in dem es nicht nach links oder rechts, sondern nur gerade aus geht und rundherum Büsche sind, fühlt man sich einfach nicht sicher. Es könnte jemand hinterher gehen, aus den Büschen springen und einen hinein ziehen. Betrunkene Personen können auch herum liegen.

14- 32 UT: sexualisierter Übergriff in der U- Bahn

An einem Abend im Sommer war man mit einer Freundin auf dem Weg ins Theater und dafür schön mit einem Rock und Träger- Shirt angezogen. In der U- Bahn ist ein älterer Mann gegenüber gesessen, der begonnen hat, sich selbst zu befriedigen. Die Tatsache, dass es ein alter Mann war, machte die Situation noch ekelhafter. Der Schock war so groß, dass die Worte fehlten. Es waren viele Menschen rund herum.

Man hat die Freundin weggezogen und ist gemeinsam geflüchtet. Der Schreck darüber, dass es so etwas überhaupt gibt, war groß. Die Mutter hat gesagt, dass solche Erlebnisse passieren. Man weiß, dass es solche Geschichten gibt, man hätte aber nie gedacht, dass es einem selbst passiert. Es sind schwerwiegende Erlebnisse, die hier erzählt werden.

33- 42 UT: Komische Leute

Viele Freundinnen, die ein ähnliches Erlebnis hatten, gehen nun eher in Gruppen oder mit Jungs hinaus. Im 13. Bezirk gibt es auch komische Leute. Komische Leute gibt es immer. Übergriffe passieren nicht nur vor Clubs. Es gibt überall seltsame Leute, auch in der Straßenbahn.

43- 55 UT: eigene Grenzen setzen

Es ist lustig, dass man immer selbst diejenige ist, die angesprochen wird. Alle anderen sitzen immer ruhig da und wenn jemand kommt, setzt er sich meistens zu einem selbst. Diese Situation muss man dann aushalten. Manchmal geht man einfach weg. Das Aushalten geht einfach nicht. Man hat Grenzen. Wenn jemand die ganze Zeit redet und sich herüber lehnt, dann will man das nicht. Man kann Nein sagen oder einfach weggehen. Es ist egal, was man macht. Wichtig ist, dass man selbst geschützt ist.

3.3.2.2 Reflektierende Interpretation

Bei diesem Schritt der Interpretation wird der Blick auf den dokumentarischen Sinngehalt des Gesprochenen gerichtet. Es geht darum Handlungsorientierungen und konjunktive Erfahrungsräume herauszuarbeiten.

1- 2 Proposition durch Fiona im argumentativen Modus

Fiona beginnt darüber zu argumentieren, wie sie sich im öffentlichen Raum fühlt und eröffnet damit ein neues Thema. In der U-Bahn hat sie „meistens“ (1) keine Angst, aber im Park ist die Situation eine andere, wobei sie diese noch nicht weiter ausführt. Sie differenziert in diesem Fall zwischen verschiedenen Orten im öffentlichen Raum, an denen sie sich unterschiedlich sicher fühlt. Die Räumlichkeit des Parks wird zusammen mit „Besoffenen“ (2) und „keinen Ausweg“ (2) haben erwähnt. „Besoffene“ stehen für unkontrollierbare Personen und Situationen. Auffallend ist, dass sie den

„Park“ in Zusammenhang mit „keinem Ausweg“ (2) erwähnt, obwohl vordergründig, also in Hinblick auf seine materiellen Grenzen, eher die U- Bahn einen geschlossenen Raum darzustellen scheint.

3- 5 Elaboration durch Eva im argumentativen Modus

Eva elaboriert und erweitert die Differenz zwischen U-Bahn und Park. In der U-Bahn sind andere Fahrgäste, welche eingreifen könnten, im Park ist man aber alleine. Dieser Faktor wird als ausschlaggebend für das Gefühl von Sicherheit hervorgehoben. Es wird nun auch erklärbar, wie die vorangegangene Aussage von Fiona - im Park „keinen Ausweg“ (2) zu haben - gemeint ist: es gibt dort keine Hilfe, weil man alleine ist. Sicherheit ist der *positive Horizont*, während sich die potentielle Gefahr und Angst als *negativer Horizont* darstellt.

6- 10 Weiterführende Elaboration im argumentativen Modus durch Fiona

Fiona elaboriert die proponierte Orientierung weiter, indem sie die angstbehaftete hypothetische Situation im Park detailliert darstellt. Ein gerader Weg, ohne Abzweigungen und mit Büschen an den Rändern, führt dazu, dass sie sich „einfach nicht sicher“ (8) fühlt. Das Wort „einfach“ (8) wird mit Nachdruck gesprochen, vermittelt etwas Starkes, aber auch Selbstverständliches. Es klingt wie *es ist einfach so* und dokumentiert ein konstantes Gefühl. Die darin liegende Selbstverständlichkeit deutet auf eine gewisse Unauflösbarkeit der Wahrnehmung hin und bringt eine eingeschriebene, fest verankerte Furcht zum Ausdruck. Der Satz: „das Gefühl @dass irgendwer hinter mir geht@“ wird lachend ausgesprochen, wobei an dieser Stelle der Eindruck entsteht, dass das Lachen als Schutzfunktion, als distanzierendes Moment dient. Sie spricht wieder davon „halt“ (9) Angst zu haben, wobei eine Parallele zu „einfach“ (8) erkennbar wird - die Selbstverständlichkeit dokumentiert sich wieder. Ihre Angst, dass jemand aus dem Busch springt, bezeichnet sie selbst als „dumm“ (10). Die Argumentation basiert auf einer emotionalen Ebene, Fiona spricht von „Gefühl“ (9), fühlen (8) und „Angst“ (9). In dieser Elaboration dokumentiert sich, dass Fiona eine sehr konkrete Vorstellung von einer potentiell gefährlichen Situation im Park hat und diesbezüglich auch starke Angst verspürt, ohne selbst einen Angriff an einem solchen Ort erlebt zu haben.

11 Validierung durch Eva

Eva ergänzt an dieser Stelle Fionas Ausführung mit: „@dich reinzerrt@“ (11), wobei auch sie lachend spricht. Es wirkt so, als müsste Eva dieses drastische Bild eines gewaltsamen Angriffes durch das Lachen abschwächen, sich davon distanzieren und davor schützen. Das Lachen schwächt den der Vorstellung innewohnenden Moment der Panik ab. Die Situation, welche die beiden hier gemeinsam entwickeln, erinnert stark an das kollektiv geteilte, stereotype Skript einer Vergewaltigung: ein unbekannter Mann, der in einem Park lauert, zerzt das Opfer in die Büsche. Der *Orientierungsgehalt*, welcher sich im Verlauf der Passage herauskristallisiert, ist die Tatsache, dass die Mädchen eine sehr genaue Vorstellungen von Gefahrensituationen haben und auch tatsächlich Angst verspüren, ohne diese Gefahrensituation selbst erlebt zu haben. Dabei wird der öffentliche Raum symbolisch in gefährliche und weniger gefährliche Sphären geteilt. Sie haben also Erfahrungswissen inne, teilen einen Erfahrungsraum, ohne diese konkrete Erfahrung selbst gemacht zu haben.

Weiters zeigt sich ein paralleler Gesprächsmodus. Die beiden ergänzen einander ständig, erzählen die stereotypisierte Szene, die sie nicht zusammen erlebt haben, gemeinsam und validieren einander gegenseitig.

12- 13 Differenzierung durch Fiona

Fiona differenziert die Darstellung der Szene nochmals, indem sie die Anwesenheit einer betrunkenen Person einwirft.

14- 28 Weiterführende Elaboration im Erzählmodus durch Eva

Eva elaboriert das Thema weiter, es kommt zu einem Textsortenwechsel, indem in der weiteren Darstellung nun der Modus der Erzählung in den Vordergrund tritt. Sie beginnt eine selbst erlebte Geschichte zu erzählen, bei der sich ein „alter Mann“ (19), vor ihr in der U- Bahn sexuell selbst „befriedigt“ (20) hat. Sie beginnt die Erzählung damit zu beschreiben, dass sie auf dem Weg ins Theater mit einem „Rock“ (16) und einem „Spaghetti- Leiberl“ (17) „schön“ (16) angezogen war. Eva ist es wichtig detailliert zu beschreiben wie sie angezogen war. Es dokumentiert sich, dass der Kleidung der Erzählerin im Zusammenhang mit dieser grenzüberschreitenden, sexualisierten Handlung Relevanz beigemessen wird. Worin diese Relevanz besteht, wird vonseiten der Sprecherin in dieser Passage nicht weiter ausformuliert und bleibt

damit unklar. In Evas Fokus auf die Kleidung dokumentiert sich lediglich die Meinung, dass die Art sich anzuziehen im Zusammenhang mit einer solchen sexualisierten Handlung stehen könnte.

Die Tatsache, dass es sich um einen „alten“ (19) Mann handelte, war für Eva noch „ekkliger“ (19). Die Worte „geschockt“ (20, 21) und „erschreckt“ (24) werden in weiterer Folge mehrmals wiederholt. Es dokumentieren sich die Gefühle von Überraschung, Ekel und Erschrecken. Das Gefühl der Angst wird in diesem Zusammenhang nicht explizit erwähnt. Die Reaktion auf den Übergriff war Schweigen (22) und Flüchten (23). Das Moment der Sprachlosigkeit ist eine zentrale Umgangsweise mit dem geschilderten Erlebnis. In diesen beiden Reaktionen zeigen sich eher defensive Umgangsweisen mit grenzüberschreitenden Handlungen. Das Lachen transportiert abermals die erlebte Verunsicherung und Überraschung.

Eva argumentiert, dass sie sich nicht gedacht hätte, dass ihr einmal ein solcher Übergriff passieren würde, wobei sie die Geschichte mit „so was“ (26) bezeichnet und damit wieder eine gewisse Sprachlosigkeit zeigt. Für sie sind sexualisierte Übergriffe Situationen, die „man aus Geschichten hört“ (27) und nicht selbst erlebt. Durch ihre Mutter wusste sie zwar, dass es Übergriffe solcher Art gibt, erwartete aber trotzdem nicht, selbst eine sexualisierte Grenzüberschreitung zu erleben. Die Mutter erscheint in dieser Darstellung als eine Instanz, die weiß, was auf dieser Welt alles passieren kann und die dies der Tochter auch vermittelt. Darin dokumentiert sich, dass die Angst vor Gefahren im öffentlichen Raum aus kollektiv erzählten Geschichten entsteht, ohne, dass sie selbst erlebt werden (müssen). Die von Fiona argumentierte Situation, in der sie Angst hat, ohne je einen Übergriff im Park erlebt zu haben und die Erzählung von Eva über eine tatsächliche Grenzüberschreitung, welche sie aber eigentlich nicht erwartet hatte, zeigen einen gemeinsamen Erfahrungsraum an.

Auffällig ist auch die Diskrepanz zwischen dem Beginn der Passage, in welchem die U-Bahn als sicher und der Park als gefährlich beschrieben wird, und der selbst erlebten Geschichte, welche aber in der U-Bahn statt gefunden hat. Darin zeigt sich wieder, dass die Wahrnehmung von öffentlichen Räumen als gefährlich oder sicher, nichts mit tatsächlichen Erfahrungen zu tun haben muss, sondern vor allem durch kollektive Vorstellungen strukturiert wird. Es zeigt sich darin wieder die *Orientierung*, dass der

öffentliche Raum symbolisch in gefährliche und weniger gefährliche Sphären eingeteilt wird, und dieses Wissen aus kollektiv erzählten Geschichten genährt wird.

29- 30 Ratifizierung durch Dana

Dana, die gerade auf der Toilette war, kommt zurück zum Gespräch und ratifiziert das Gehörte mit einem „mhm“ (29).

31- 32 Konklusion im Modus einer Validierung der Orientierung durch Eva

Eva beendet die Darstellung und zugleich die gemeinsam ausgearbeitete Orientierung, in der sich die symbolische Trennung des öffentlichen Raumes in gefährliche und weniger gefährliche Sphären zeigt, indem sie nochmals zusammenfassend an Dana gerichtet erklärt, dass gerade schwerwiegende Erlebnisse erzählt werden. Der Satz wird lachend ausgesprochen, obwohl es sich keineswegs um unterhaltsame Erlebnisse handelt. Dana lacht daraufhin mit, wobei das Lachen die Verunsicherung widerspiegelt. Eva sagt: „wir“ (31) erzählen „uns“ (31) - sie erzählen sich die Geschichten gegenseitig, aber nicht mir als Gesprächsleiterin. Dies zeigt, dass das Gespräch sehr selbstläufig ist und meine Anwesenheit an manchen Stellen sogar vergessen wird.

33- 36 Proposition durch Fiona im beschreibenden Modus

Das Thema wird inhaltlich fortgeführt, es geht allerdings nun spezifischer um die Konsequenz und die Handlungsmöglichkeiten die aus den (potentiellen) Erlebnissen gezogen werden. Wieder werden Übergriffe mit „es“ (34) bezeichnet, es fehlen die Worte. Viele Freundinnen gehen nur mehr mit „Jungs“ oder „zu mehr“ (35) hinaus. Fiona argumentiert, dass es auch im dreizehnten Bezirk „komische Leute“ (36) gibt, wobei darin implizit die Annahme zum Ausdruck kommt, dass es unterschiedlich gefährliche Bezirke und Gegenden in Wien gibt. Die Bezeichnung „komisch“ wird verwendet, um eine Person zu beschreiben, welche Grenzen überschreitet. Der *negative Horizont* ist die permanente Anwesenheit von potentiell bedrohlichen Personen im öffentlichen Raum, welcher dem *positiven Horizont* gegenüber steht, sich unbehelligt in diesem Raum bewegen zu können. Das Enaktierungspotential ergibt sich aus verschiedenen Möglichkeiten, diesen positiven Horizont zu verwirklichen,

wie beispielsweise nur mehr mit „Jungs“ oder in größeren Gruppen (35) hinaus zu gehen.

Fiona beschreibt, dass ihre Freundinnen „jetzt“ (34), nachdem sie „schwerwiegende Erlebnisse“ (31) hatten, anders agieren. Der *Orientierungsgehalt* bezieht sich darauf, dass die jungen Frauen aufgrund der (potentiellen) Grenzüberschreitungen ihr Verhalten im öffentlichen Raum ändern, weil eine permanente potentielle Bedrohung im öffentlichen Raum wahrgenommen wird.

37- 38 Validierung durch Eva und Dana

Eva und Dana validieren mit „Es ist immer so“ (37) und „Ja eh“ (38). „Immer“ kann ersetzt werden mit ständig, andauernd, längerfristig. Darin dokumentiert sich der Zustand der potentiellen Gefahr als zeitlich überdauernd, als permanent.

39- 40 Differenzierung durch Fiona, Validierung Eva

Fiona differenziert, dass unangenehme Situationen „nicht nur vor einem Klub“ (39), sondern überall passieren können. Damit erweitert sie auch die potentiellen Örtlichkeiten, an denen Übergriffe geschehen können. Eva validiert wieder mit „es ist immer so“ (40).

41- 42 Elaboration durch Fiona

Fiona validiert die zeitliche Komponente mit „immer“ (41). „Immer“ (37, 40, 41) wird nun schon drei Mal wiederholt und damit verstärkt. Es dokumentiert sich also erneut die temporale Universalität potentieller Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum. Öffentliche Räume, welche bisher im Gespräch genannt wurden sind Verkehrsmittel, Parks und Klubs. Es wird also nicht nur zeitlich, sondern auch örtlich von einer permanenten Gefahr ausgegangen.

43- 44 weiterführende Elaboration durch Eva

Eva führt ein Beispiel an, das beschreiben soll, dass es immer sie ist, die von fremden Menschen angesprochen wird. Sie spielt eine solche Szene nach, indem sie eine auf sie zukommende Person imitiert: „Bö::::“ (44).

45- 46 Ratifizierung durch Fiona und Dana

Fiona und Dana ratifizieren das Gehörte mit einem Lachen. Gleichzeitig deutet das Lachen auf einen parallelen Diskursmodus hin, da sie zu lachen beginnen und somit auf eine Pointe reagieren, bevor Eva zu Ende erzählt hat. Gabi hat sich in dieser Passage bisher noch gar nicht zu Wort gemeldet. Dieses Verhalten zeigt sich in der gesamten Passage. Sie spricht nur, wenn sie von den anderen direkt gefragt wird.

47- 51 Weiterführende Elaboration durch Eva, Validierung Dana

Eva elaboriert weiter, indem sie beschreibt, wie sie auf grenzüberschreitende Begegnungen reagiert. Sie spricht von „aushalten“ (49) müssen, wobei sie argumentiert, dass sie sich manchmal aktiv der Situation entzieht. Das „aushalten“ (49) steht dafür, dass sie manchmal unangenehme Situationen erlebt, diese aber aus unklaren Gründen eine Zeit lang erträgt, bevor sie reagiert. Der *Orientierungshalt* wird deutlich wiederholt: sie als Angegriffene ist jene Person, die ihr Verhalten durch Ausweichen ändern muss, um die Situation zu ändern. Dana validiert mit „ja eh“ (51).

52- 55 Konklusion durch Eva

Eva argumentiert, dass sie „Grenzen“ (52) hat und wenn diese überschritten werden mit „Nein“ (54) reagiert oder sich aus der Situation entfernt. Sie argumentiert, dass „es“ ihr dann „wurscht“ (55) ist, wobei die Frage im Raum steht, was ihr egal wird. Möglicherweise ist das Verlassen der Situation oder eine explizite verbale Zurückweisung („Nein“, 54) mit einer unerwünschten sozialen Aufmerksamkeit oder einer wahrgenommenen Diskrepanz zu höflichem Benehmen verbunden, die ihr nicht angenehm sind. Es dokumentiert sich, dass Eva die möglichen (sozialen) Konsequenzen ab einem bestimmten Punkt egal werden, nämlich dann, wenn ihre persönliche Grenze zu weit übertreten wird. Eva verändert ihr Verhalten, wenn sie von Übergriffen betroffen ist und hält gleichzeitig aber manche Situationen so lange aus, bis ihre Grenzen endgültig überschritten sind. Der *Orientierungsgehalt* bezüglich der Verpflichtung, vonseiten der belästigten Person adäquat auf den Übergriff zu reagieren, wird wieder hervorgebracht.

3.4 Dokumentarische Methode und intersektionale Perspektive

Wie bereits im Theorieteil erwähnt, ist es mein Anliegen, die dokumentarische Methode mit einer intersektionalen Perspektive zu verbinden. Im Laufe meiner Interpretationen anhand der dokumentarischen Methode, wurde mir allerdings bewusst, dass eine umfassende Auseinandersetzung und metatheoretische sowie methodologisch begründete Zusammenfügung zweier so komplexer Methoden den Rahmen einer Diplomarbeit, die zugleich ein spezifisches inhaltliches Interesse verfolgt, sprengen würde. Ich möchte daher im Folgenden einige theoretische Überlegungen bezüglich der Verquickung der Methoden anführen, ohne allerdings den Anspruch zu erheben, diese vollständig zu Ende zu führen. Nach reiflicher Überlegung habe ich mich dazu entschlossen, den Fokus stärker auf die dokumentarische Methode zu legen und nur die soziogenetische Typenbildung anhand einiger Ergänzungen durch die intersektionale Perspektive zu spezifizieren. Die Bedeutung der intersektionale Perspektive liegt darin, die dokumentarische Methode durch einen zusätzlichen Blickwinkel noch reflektierter zu verwenden und die sich zeigenden Typiken innerhalb von Macht- und Herrschaftsverhältnissen kritisch zu verorten. Auch wenn ich mich nun weniger als erwartet mit der intersektionalen Perspektive methodisch auseinandersetze, ist es mir ein Anliegen, meine bisherigen methodisch- theoretischen Erkenntnisse darzulegen, um weiteren Forschungen eine mögliche Basis bieten zu können:

Oft wird am Konzept der Intersektionalität kritisiert, dass es einen zu offenen, unstrukturierten Zugang darstellt und gleichzeitig nicht klar wird, ob es sich um eine Theorie, Methode oder Analysestrategie handelt. In diesem Sinne ist die intersektionale Perspektive in ihrer methodischen Herangehensweise weitaus offener und vielfältiger als die dokumentarische Methode, die sehr konkrete Analyseschritte vorsieht (Walgenbach, 2011, S. 121). Es gibt bisher noch wenige Versuche, die intersektionale Perspektive mit der dokumentarischen Methode zu verbinden. Die Sozialpädagogin Sonja Kubisch (2008) hat in ihrer Dissertation „Habituelle Konstruktion sozialer Differenz“ eine rekonstruktive Studie über Organisationen in der freien Wohlfahrtspflege durchgeführt und dabei die dokumentarische Methode und eine intersektionale Perspektive teilweise gemeinsam zur Anwendung gebracht.

Die Gender-Forscherinnen Degele und Winker (2009) haben mit der Mehrebenenanalyse eine intersektionale Theorie entwickelt, welche sich auch methodisch umsetzen lässt. Sie verorten dabei drei verschiedene Ebenen als einflussreiche Faktoren, welche im Idealfall in einer Forschung gemeinsam betrachtet werden. Dabei handelt es sich erstens um die Makro- und Mesoebene, auf welcher gesellschaftliche Strukturen, Institutionen und Organisationen liegen, zweitens um die Mikroebene, welche Prozesse der Identitätsbildung inkludiert, und drittens um die Repräsentationsebene, die sich auf kulturelle Symbole bezieht (ebd., S. 18).

Auf der Makro- und Mesoebene wird Geschlecht als Strukturkategorie gesehen, als Ursache für soziale Benachteiligung, als Struktur, welche gesellschaftliche Verhältnisse, wie Arbeit, Politik, Familie, aber auch soziale Verhältnisse, wie Staatsbürger*innenschaft und persönliche Beziehungen beeinflusst (ebd., S. 19). Auf der Mikroebene, die Prozesse der Identitätsbildung beinhaltet, geht es weniger um das *Was* und *Warum*, sondern vielmehr um das *Wie* der Herstellung von Konstruktionen zu *Geschlecht, Ethnizität, Klasse* und anderer Kategorien (ebd., S. 20). An diesem Punkt lässt sich methodisch eine Brücke zur dokumentarischen Methode herstellen, in welcher es um die Analyse gemeinsamer Erfahrungsräume geht, die sich stark durch die Art und Weise des Gesprochenen und der Interaktion zeigen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 284). Die Ebene der symbolischen Repräsentation stellt „die Frage, wie untersuchte Phänomene und Prozesse mit Normen und Ideologien verbunden sind“ (Degele & Winker, 2009, S. 20) und beschäftigt sich mit gesellschaftlich und kulturell eingebetteten (Re)Produktionen von Bildern und Vorstellungen. In diesem Zusammenhang ist auch Judith Butlers (1991) Konzept der Heteronormativität zu nennen, in welchem die Macht der Diskurse eine zentrale Rolle spielt.

Laut Degele und Winker (2009, S. 23) setzen sich viele Forschungen und theoretische Ansätze mit nur einer der drei Ebenen auseinander, wobei manche zumindest zwei Ebenen erfolgreich miteinander verbinden. Eine davon ist Bourdieus Habitusstheorie (1976), welche zwischen Struktur- und Identitätsebene zu vermitteln versucht, wobei die Identitätsebene in die soziale Struktur eingebettet wahrgenommen wird. Die dokumentarische Methode verfolgt ebenfalls den Ansatz

die Ebene der alltäglichen Handlungspraxis und sozialen Strukturen zu verbinden, indem sie den Blick nicht auf einzelne Individuen richtet, sondern vielmehr auf jene konjunktiven Erfahrungsräume, die sich in deren Alltagspraxis und deren Sprechen dokumentieren (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 284). Die dokumentarische Methode ist darauf ausgerichtet „einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen“ (Bohnsack et al., 2001, S. 14). An dieser Stelle scheint es einen möglichen Anknüpfungspunkt zwischen der intersektionalen Mehrebenenanalyse und der dokumentarischen Methode zu geben. Allerdings schreiben Degele und Winker (2007, S. 11f), dass es für die Betrachtung der Strukturebene und Repräsentationsebene nicht genügt Interviews und/oder Gruppendiskussionen zu führen: „Erforderlich sind vielmehr Diskursanalysen von Daily Soaps, Werbung, Zeitungen mit Millionenauflagen oder Internetforen, um einerseits hegemoniale Diskurse und andererseits Gegenpositionen [...] zu erfassen“ (ebd., S. 12).

Für die Auswahl der Kategorien ist es innerhalb der intersektionalen Mehrebenenanalyse oftmals sinnvoll, die empirischen Feldzugänge und Erkenntnisse erst abzuwarten, um eine Entscheidung treffen zu können. Einerseits scheint es im Sinne der Forschungsökonomie sinnvoll, beim Erforschen der Strukturebene vorab einige, wenige Kategorien zu definieren. Andererseits ergeben sich viele Kategorien erst aus dem Prozess der Forschung heraus (Degele & Winker, 2009, S. 28). Parallelen zur dokumentarischen Methode ergeben sich aus der Herausarbeitung sogenannter „Typiken“ (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 298), wenngleich Typiken und Kategorien nicht als ident betrachtet werden können. Die Typenbildung ist ein methodischer Schritt, welcher erst am Ende der Forschungsarbeit durchgeführt wird, aber sich aus dem Forschungsprozess heraus entwickelt. Innerhalb des methodischen Schrittes der Typenbildung gibt es meiner Meinung nach gute Anknüpfungspunkte für die intersektionale Betrachtungsweise von Kategorien als in Machtverhältnisse eingebettet (siehe 6.2 Soziogenetische Typenbildung und intersektionale Perspektive).

Wie schon zu Beginn erwähnt, soll im Rahmen dieser Arbeit das Ziel, der Zusammenführung der beiden Methoden, eine feministisch informierte Präzisierung der herkömmlichen Herangehensweise darstellen. Die dokumentarische Methode ist

und bleibt die zentrale methodische Analysestrategie, um sich der Thematik anzunähern. Die intersektionale Perspektive soll mit einem zusätzlichen Blickwinkel Anregungen und kritische Reflexionen ermöglichen, die aber nicht den Anspruch haben soll, die beiden Methoden methodologisch bruchlos miteinander zu verbinden. Im Anschluss an die sinngenetische Typenbildung, wird daher die soziogenetische Typenbildung mit Hinweisen aus der intersektionalen Perspektive ergänzt.

4 Forschungsprozess: Vorgehen und Reflexion

4.1 Feldzugang und Auswahl der Gruppen

Der Feldzugang und die Auswahl der Diskussionsgruppen war ein eng mit meiner theoretischen Auseinandersetzung verflochtener und auch von Zufällen begleiteter Prozess. Zu Beginn meines Forschungsweges war mir klar, dass ich gerne mit Frauen* Gruppendiskussionen führen wollte, um ihre kollektiven Orientierungen bezüglich des öffentlichen Raumes mit all seinen Aspekten zu erfahren. Ich war allerdings sehr offen und zunächst unentschlossen, an welche Gruppen von Frauen* ich mich mit meinem Projekt wenden wollte.

Um eine möglichst breite Perspektive auch im Sinne einer intersektionalen Sichtweise zu erhalten, wollte ich anfangs Gruppendiskussionen mit Frauen* führen, welche unterschiedlich alt, mit und ohne Behinderung und verschieden sexuell orientiert sind und die sich weiters bezüglich ihrer Herkunft und ihres sozioökonomischen Hintergrundes unterscheiden. Nach ausführlichen Gesprächen mit Kolleg*innen, Freund*innen und der Auseinandersetzung mit Büchern und Texten war mir bald klar, dass ich nicht alle Kategorien in meinem empirischen Projekt berücksichtigen konnte und auch nicht wollte. Einerseits wäre der Anspruch aus Ressourcen-Gründen nicht durchführbar gewesen und andererseits wollte ich mich keinesfalls einer allgemein gültigen Kategorie „Frau“ bedienen (siehe 4.3 Meine Rolle als Forscherin). In diesem Sinne argumentiert auch Nohl (2007, S. 260), wenn er über die dokumentarische Methode schreibt: „Nicht alle Dimensionen können in einem Forschungsvorhaben berücksichtigt werden. Von dem gegenstandsbezogenen Interesse der Forschung her wird das Sample auf die Rekonstruktion bestimmter Erfahrungsdimensionen beschränkt.“

Der Zugang zu meiner ersten Gruppe entstand zufällig in einem Seminar in meinem Zweitstudium Politikwissenschaften. Als ich einer Studienkollegin von meinem Diplomprojekt erzählte, war sie sehr begeistert und bot mir an, dass ich mit Mädchen muslimischer Religionszugehörigkeit eine Gruppendiskussion führen könnte. Sie selbst betreute eine Gruppe solcher Mädchen zwischen dreizehn und sechzehn Jahren als Freizeitpädagogin (ausführlich in 5.1 Falldarstellung Erdbeeren). Der empirische Grundstein für meine Diplomarbeit war mit dieser

Gruppendiskussion gelegt. Danach konnte die Suche nach Vergleichsfällen beginnen, welche sich an bestimmten Kriterien orientierte. Glaser und Strauss (1969; zitiert nach Nohl, 2007, S. 255) sprechen dabei vom *theoretical sampling*, das der „empirischen Generierung theoretischer Kategorien“ (Nohl, 2007, S. 255) dienen soll. Vorab muss betont werden, dass das Vorgehen des theoretischen Sampling, also das der theorie- und praxisgeleiteten Auswahl der Vergleichsfälle, in dieser Diplomarbeit aufgrund der für akademischen Abschlussarbeiten typischen beschränkten zeitlichen Ressourcen und aufgrund eines schwierigen Feldzugangs nicht immer möglich war. Manchmal mussten daher pragmatische Forschungsentscheidungen getroffen werden, die nicht immer der Logik des theoretischen Samplings gerecht werden konnten.

Für die Suche nach Vergleichsfällen gibt es drei verschiedene Suchebenen (Nohl, 2007, S. 255). Die erste Suchebene, diejenige nach fallimmanenten Vergleichshorizonten, konzentriert sich auf den immanenten Sinngehalt eines Diskurses und achtet dabei darauf in welchem Verhältnis sich die Gruppe gegenüber anderen Gruppen darstellt. Die Gruppe der türkischen Mädchen sprach in Abgrenzung zu sich selbst immer wieder von der Gruppe der „Österreicher“ (Transkript: Kopftuchpassage, Gruppe Erdbeeren, Z.4). Aus diesem Grund wählte ich die nächste Gruppe (Eiskaffee) unter anderem nach dem Kriterium aus, dass die Eltern der jungen Frauen und auch sie selbst in Österreich geboren worden sind. Weiters achtete ich darauf, dass die Teilnehmerinnen der zweiten Diskussionsgruppe einer ähnlichen Altersgruppe angehörten.² Es muss betont werden, dass ich bei der Auswahl meiner Gruppen keinen großen Spielraum hatte. Trotz meiner aktiven Suche nach Diskussionsteilnehmerinnen über soziale Netzwerke, in meinem eigenen Freund*innenkreis, durch das Kontaktieren von Organisationen und Einrichtungen sowie mittels eines Inserats in einer Jobbörse im Internet, blieb die Zahl der Interessent*innen gering. Ich verbrachte auch einige Nachmittage in einem meiner Wohnung nahe gelegenen Park, in der Hoffnung durch Zufall Kontakt mit interessierten Mädchen schließen zu können. Doch einerseits waren die anwesenden Mädchen tendenziell zu jung und andererseits hatte ich auch Hemmungen, als fremde Person in das Geschehen im Park

² Die einzelnen Gruppen und die Rahmenbedingungen der Diskussionen werden vor den jeweiligen Falldarstellungen ausführlich behandelt.

einzugreifen. Die Analyse des bereits erhobenen empirischen Materials und die Suche nach weiteren Gruppen verliefen, ganz im Sinne der für qualitative Forschungsprozesse charakteristischen Zirkularität, weitgehend parallel. Das dritte Gruppengespräch ergab sich daraus, dass mir eine Betreuungseinrichtung für Jugendliche auf meine E-Mail Anfrage antwortete und mir anbot ein Gespräch mit Mädchen, die die von mir gewünschten Kriterien erfüllten, im Park zu initiieren. In diesem Fall hatte ich vorab keine konkreten Informationen über die jungen Frauen und die Zusammensetzung der Gruppe, nahm das Angebot aber aufgrund der Verfügbarkeit an.

Die zweite Suche nach Vergleichsfällen ist die themenbezogene. Auf dieser Suche wird nach Themen gesucht, die in zwei oder auch mehreren Fällen vorkommen (Nohl, 2007, S. 256). Diesen Anspruch erfüllen die vier Gruppendiskussionen an vielen Stellen. In allen Gruppendiskussionen wurden beispielsweise die Themen Öffentliche Verkehrsmittel, Zeit mit Freundinnen, Schule und Übergriffe im öffentlichen Raum angesprochen. Die dritte Suche vergleicht die Orientierungen, welche in den verschiedenen Diskussionen rekonstruiert wurden, miteinander und setzt sie zueinander in Beziehung. Dabei lassen sich Parallelen, aber auch Kontraste herausarbeiten.

Nachdem ich drei Diskussionen geführt und bereits nach der dokumentarischen Methode interpretiert hatte, wollte ich gerne noch eine vierte Diskussion in mein Sample mit aufnehmen. Allerdings gestaltete sich die Suche über zwei Monate hinweg äußerst mühsam. Nach den bisherigen Interpretationen war es für mich von großem Interesse noch eine Gruppendiskussion mit muslimischen Mädchen zu führen. Trotz meiner Bemühungen blieben mir allerdings alle angesteuerten Türen verschlossen. Weder die Kontaktaufnahme mit Mädchen*einrichtungen, noch persönliche Kontakte führten zum gewünschten Erfolg. Schließlich vermittelte mich eine Bekannte an ihre beiden Töchter, welche sich bereit erklärten gemeinsam mit einer Freundin an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Die Mädchen waren zwischen sechzehn und siebzehn Jahre alt und nicht muslimischer Religionszugehörigkeit. Die Eltern der Schwestern waren aus Frankreich, sie selbst Österreicherinnen. Aufgrund meiner vorangegangenen erfolglosen Suche und des zeitlichen Drucks, der sich allmählich bemerkbar machte, entschloss ich mich daher,

das Angebot anzunehmen, obwohl die Gruppe nicht allen den von mir gewünschten Kriterien im Sinne eines theoretischen Sampling entsprach. Rückblickend betrachtet war meine Unsicherheit unbegründet, da die Gruppe doch sehr spannende Einblicke für mein Forschungsinteresse lieferte.

4.2 Einstiegsfrage

Da ich für meine Diplomarbeit zum ersten Mal Gruppendiskussionen geführt habe, war ich in Hinblick auf die Entscheidung, welche Einstiegsfrage ich wählen sollte, sehr dankbar dafür, dass ich im Forschungsseminar für Fortgeschrittene unter Leitung von Thomas Sluneco die Möglichkeit hatte, diesen Punkt ausführlich zu diskutieren. Przyborski und Riegler (2010, S. 441) schreiben, dass die von der Moderatorin eingebrachten Themen möglichst keinen inhaltlichen Orientierungsrahmen transportieren und gleichzeitig sehr vage formuliert sein sollen. An diesen Kriterien wollte ich mich bei der Formulierung der Einstiegsfrage orientieren. Da meine Gesprächsteilnehmerinnen im Alter zwischen dreizehn und siebzehn Jahren waren, hielt ich es für essentiell eine altersadäquate Formulierung zu wählen. Julia Riegler, welche mich in meiner Arbeit tatkräftig unterstützte, gab mir einen ersten Hinweis auf eine passende Einstiegsfrage, indem sie folgenden Satz formulierte: „Erzählt’s mal, wenn ihr nicht zuhause seid’s, wo haltet ihr euch da auf, was macht’s ihr da so, was macht’s ihr so den ganzen Tag?“

Aus diesem ersten Ansatz entstand bei meiner ersten Gruppendiskussion folgende Einstiegsfrage:

Also die Frage die mich interessieren würde, oder das Thema, das mich beschäftigt; ist, wie Menschen, also verschiedene Menschen; wenn sie jetzt nicht zuhause sind; wo sie sich da aufhalten, was sie da so machen::; mit wem sie sich treffen (.) ja? Das heißt es würd mich jetzt von euch interessieren; wenn’s ihr nicht zuhause seid; das heißt wenn’s ihr unterwegs seid’s oder so; was macht’s ihr da, wo seids ihr da, mit wem seid’s ihr da, wie beschäftigt’s ihr euch da? (.) Ja genau (1). (Transkript, Gruppe Erdbeeren, Einstiegsfrage, Z. 1-6)

Bei den weiteren drei Gruppendiskussionen behielt ich diese Fragestellung bei, wobei ich immer zuerst ganz allgemein und erst danach an die Teilnehmerinnen gerichtet fragte. Interessant war, dass meine Einstiegsfrage von der Gruppe Eiskaffee und der Gruppe Nougat-Waffeln unterbrochen und nach einer

Konkretisierung gefragt wurde. Die Gruppe Eiskaffee (vier Mädchen im Alter von 13-16 Jahren) wollte wissen ob sie auch von „regelmäßigen“ Freizeitaktivitäten erzählen könnte. Die Gruppe Nougat- Waffeln (zwei Mädchen im Alter von 13 Jahren) wollte wissen, ob sie das Gespräch an mich richten oder miteinander sprechen sollten, obwohl die Vorgehensweise der Gruppendiskussion vorab ausführlich erklärt worden war. Die Gruppe Mikado (drei Mädchen im Alter von 16-17 Jahren) begann sogleich nach meiner Einstiegsfrage, ohne weitere Rückfragen, miteinander zu sprechen.

Da meine Einstiegsfrage sehr allgemein gewählt war und ich nicht explizit nach Grenzüberschreitungen und Rauman eignung fragte, wurden diese Themen teilweise nur kurz erwähnt, ohne allerdings weiter ausgeführt zu werden. In meinen immanenten Fragen versuchte ich diese „Erzählzapfen“ (Schütze, 1983; zitiert nach Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 99) wieder aufzuwerfen. Bei den immanenten Nachfragen achtete ich darauf, mich stets an die gesamte Gruppe zu wenden, um zu vermeiden das Rederecht aktiv zu verteilen (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 110). Bei der Gruppendiskussion mit der Gruppe Eiskaffee habe ich einmal eine Teilnehmerin auf eine von ihr gemachte Aussage direkt angesprochen; es beteiligten sich daraufhin trotzdem alle Teilnehmerinnen an der abschließenden Antwort.

4.3 Meine Rolle als Forscherin

Die Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin war und ist ein zentrales Handwerkzeug in meinem Forschungsprozess. Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung erscheint mir generell für alle Forschungsprojekte notwendig und besonders im Kontext einer feministischen Grundhaltung erachte ich die systematische Selbstreflexion als essentiell.

Grundlegend war, dass ich mit den von mir gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden bisher noch keine eigenen praktischen Erfahrungen gemacht hatte. Im Vergleich zu Forschenden, welche die Methode ihrer Wahl schon oftmals verwendet haben, können meine Analysen nicht so sehr in die Tiefe gehen, wie es mir mit mehr Erfahrung und Übung möglich gewesen wäre. Die Tatsache, dass ich mir also während meines Forschungsprozesses die dokumentarische Methode erst aneignen musste, begleitete meine Arbeit beständig. Gleichzeitig bedeutet die

Tatsache, dass ich noch nicht so stark in die Selbstverständlichkeit einer Forschungspraxis hineingewachsen war, auch den Vorteil, dass sich aus meiner anfänglichen „Fremdheit“ gegenüber der Methode eine offene und reflektierte Blickweise ergab.

Diese Tatsache führt zum nächsten Punkt, welcher ganz allgemein die dokumentarische Methode betrifft. Im Idealfall findet die Anwendung der Methode in Forscher*innenkollektiven statt, die im gemeinsamen Austausch das Material analysieren um möglichst den Einfluss der individuellen Standortverbundenheit jeder einzelnen Forscherin zu reduzieren. Der Zusammenschluss an Interpretierenden „ist gewissermaßen ein methodisches Instrument, das subjektive Begrenzungen zu überwinden hilft“ (Behnke & Meuser, 1999, S. 47). Insofern Diplomarbeiten in den meisten Fällen als Projekte von Einzelkämpfer*innen bestritten werden, wird die Umsetzung dieses anzustrebenden Modus des Forschungsprozesses strukturell erschwert. Um trotzdem andere Blickwinkel und Perspektiven auf mein Material zu bekommen, organisierte ich mit anderen Teilnehmer*innen aus dem Forschungsseminar für Fortgeschrittene Reflexionsgruppen, die sich jeweils für ein paar Stunden mit Transkriptionen aus verschiedenen Projekten auseinander setzten. Dieser Austausch war ein essentieller Beitrag zur Weiterentwicklung meines Projekts. Gegen Ende meines Forschungsprozesses, als schon die Phase der soziogenetischen Auseinandersetzung begonnen hatte, nahm ich eine Coaching-Stunde bei Katherina Hametner, einer Universitätsdozentin für qualitative Methoden, in Anspruch, welche selbst schon ausführlich mit der dokumentarischen Methode gearbeitet hat und mir wertvolle Tipps geben konnte.

Während meines gesamten Forschungsprozesses war es mir außerordentlich wichtig im ständigen Austausch mit anderen Forschenden zu stehen, um zu vermeiden, meine eigene Perspektive als Maßstab für die Interpretationen zu verwenden. Trotz dieser Reflexionen kann ich davon ausgehen, dass einige Interpretationen immer noch unter dem unbemerkten Einfluss meiner Positionierung stehen. In der dokumentarischen Methode wird in diesem Zusammenhang das Konzept der Standortverbundenheit eingeführt. Dabei wird bewusst gemacht, dass jedeR Wissenschaftler*in aus einem spezifischen sozialen

Gefüge kommt, das erst den Blick auf das Forschungsinteresse ermöglicht. Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass im Laufe des Forschungsprozesses das eigene Relevanzsystem sukzessive durch die Relevanzsysteme der Beforschten ersetzt wird und der eigene Standort nur noch einen Angelpunkt unter vielen darstellt (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 276).

Der Präsentationsmodus dieser Diplomarbeit ist tendenziell geprägt von einer bekennenden Erzählperspektive im Sinne van Maanens (1988; zitiert nach Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, S. 356). Es handelt sich dabei um einen persönlichen Stil, in welchem die Autorin als Teil des Analyseprozesses immer wieder erkennbar wird. Besonders wichtig ist es mir, meine eigene Position als zur Mehrheitsgesellschaft gehörende, körperlich und psychisch gesunde³, sozioökonomisch (relativ) abgesicherte, junge Studentin sowie meinen Blick auf die Thematik zu reflektieren. Eine in diesem Zusammenhang zentrale Perspektive ist jene der postkolonialen Theorien:

Der Beginn postkolonialer Studien kann an zwei historische Momente geknüpft werden: einerseits an den Beginn der Dekolonialisierung und andererseits an die aufkommende Kritik gegenüber dominanten, westlichen wissenschaftlichen Diskursen (Castro & Dhawan, 2005, S. 25). Es werden vor allem Fragen gestellt, die sich damit beschäftigen, wer über welche Themen sprechen darf und wer für wen spricht (Spivak, 2008). Die postkolonialen Theorien versuchen, bestehende Abhängigkeitsverhältnisse aufzudecken, verschleierte Identitätskonstruktionen, bestehend aus Subjekten und Objekten, sichtbar zu machen und Bilder der Repräsentation infrage zu stellen. Einen wichtigen Kritikpunkt üben postkoloniale Autor*innen an der einheitlichen Darstellung „der dritten Welt-Frau“ durch westliche Feminist*innen sowie an der Herstellung eines hegemonialen westlichen Feminismus-Diskurs (Mohanty, 1986, S. 53). Postkoloniale Theoretiker*innen gehen davon aus, dass auf ein Individuum verschiedene Einflüsse und gesellschaftliche Positionen einwirken. Dem vorherrschenden, hegemonialen Wissenschaftsdiskurs wird vorgeworfen, dass diese Unterscheidungen nicht wahrgenommen werden, sondern vorwiegend von einer Kategorie „Frau“ gesprochen wird. Ein interessantes Faktum ist aber auch die Tatsache, dass die Frage nach der Ethnizität meist nur

³ Nach momentanen gesellschaftlichen Normen

jenen Menschen gestellt wird, die nicht aus dem gedachten Zentrum Europa/USA stammen (Anthias & Yuval, 1983, S. 67). Daraus entwickelt sich ein weiterer Kritikpunkt an westlichen feministischen Diskursen: Wissenschaftler*innen und Expert*innen, die nicht „weiß“ sind und nicht aus Europa/USA stammen, werden immer nur dann nach ihrer Meinung gefragt, wenn es um ein spezifisches, ihr Land und/oder ihre Person betreffendes Themengebiet geht, aber niemals zu allgemeinen feministischen Fragestellungen (Lourde, 1983, S. 25). Die postkoloniale Theoretikerin Chandra Talpade Mohanty (1986) kritisiert vor allem die homogene Verwendung der Kategorie „Frau“ für alle Menschen mit einem biologisch weiblichen Geschlecht, ohne auf kulturelle, soziale, historische und klassenbedingte Besonderheiten einzelner Individuen Rücksicht zu nehmen und Unterschiede zwischen Frauen* anzuerkennen: „This results in an assumption of women as an always- already constituted group, one which has been labelled ‘powerless’, ‘exploited’, ‘sexually harassed’, etc., by feminist scientific, economic, legal and sociological discourses“ (ebd., S. 53). Ihrer Meinung nach erarbeitet sich eine gute, nicht-generalisierende Arbeit ihre Erkenntnisse aus konkreten, kulturell-spezifischen Analysen, die sich mit lokalen sozialen Phänomenen auseinandersetzen und aus diesen ihre Schlüsse für gewisse Gruppen von Frauen* ziehen (ebd., S. 53).

Bezüglich der dokumentarischen Methode stellte sich während der Bearbeitung des Materials eine kritische Spannung zur Kernkritik postkolonialer Theorien heraus. Während sich postkoloniale Theorien besonders mit der Frage auseinandersetzen, wer über wen sprechen darf und dabei hinterfragen, welche Machtverhältnisse transportiert werden, beabsichtigt die dokumentarische Methode, das Gesprochene von anderen hinsichtlich des latenten Sinngelhalts zu rekonstruieren:

Qualitative [...] Forschung zielt auch auf die bereits erwähnten latenten Sinngelhalte und sie will anhand dessen, was die Erforschten ‘von sich geben’ [...] rekonstruieren, von welchen sozialen Strukturen das individuelle Handeln bestimmt ist und im Rahmen welcher kulturellen Deutungsmuster subjektive Sinndeutungen stattfinden. (Behnke & Meuser, 1999, S. 36)

Die daraus geschlossenen Erkenntnisse stimmen mit dem subjektiv gemeinten Sinn der Beforschten oftmals nicht überein. Es kann an dieser Stelle die Frage gestellt werden, ob die dokumentarische Methode, trotz ihrer konkreten Forschungsschritte und Reflexionen, hierarchische Positionen zwischen Forscher*innen und Beforschten teilweise begünstigt: „Macht wird im Interpretationsprozess eben

bereits zwischen dem 'zum Ausdruck bringen' und dem 'Explizieren' des Ausgedrückten etabliert" (Hametner, 2013, S. 142).

Die Schlüsse, welche ich aus diesen Diskursen für meine Diplomarbeit ziehe, sind folgende: einerseits möchte ich möglichst vermeiden, die Kategorie „Frau“ aber auch andere Kategorien in irgendeiner Weise zu reproduzieren. Vielmehr werde ich die unterschiedlichen Aspekte herausarbeiten, welche die Gruppen an jungen Frauen* betreffen, mit welchen ich die Diskussionen geführt habe. Andererseits schreibe ich diese Arbeit mit dem Bewusstsein über meine Privilegierung als zur Mehrheitsgesellschaft gehörende Studentin, die an einer Universität in einem europäischen Land wissenschaftlich tätig ist. Ich schreibe auch mit dem Wissen, dass hegemoniale westliche Wissenschaftsdiskurse mir meine Sprachmöglichkeit eröffnen, während so viele Stimmen auf dieser Welt nicht gehört werden. Diese Selbstreflexion bezieht sich unter anderem auf die Theorien der Critical Whiteness Studies, welche in den USA aus afroamerikanischen und feministischen Theorien entwickelt worden sind (Röggla, 2012, S. 25). Critical Whiteness Studies beschäftigen sich unter anderem damit, wie Weißsein mit bestimmten Machtverhältnissen einhergeht, allerdings ohne dass die Kategorie als solche markiert wird. Weißsein ist ein Ort struktureller Begünstigungen und ein hegemonialen Standpunkt, von welchem aus eine Person sich selbst und andere betrachtet:

Die Erfahrung, Weiß zu sein, besteht also größtenteils darin, die eigene Erfahrung und Positionierung nicht als abweichend, sondern als Norm wahrzunehmen. Das bedeutet, dass Weißsein als Ausgangspunkt und Maßstab allen Denkens und Handelns in europäischen und US-amerikanischen Dominanzgesellschaften wirksam ist. (ebd., S. 64)

Die Critical Whiteness Studies und die daran anschließende Kritik ihrerseits vollständig darzustellen, hat im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht genug Raum und steht auch nicht im Fokus. In einem ersten Schritt liegt der Schwerpunkt darauf, die eigene privilegierte Positionierung auf vielen Ebenen zu hinterfragen. Gleichzeitig stellt sich danach bald die Kritik ein, dass diese Selbstreflexion nicht ausreichend ist, sondern auch Taten folgen müssen, welche die dahinter liegenden Machtverhältnisse aufbrechen können (ebd., S. 74f). Für meine eigene Herangehensweise bezüglich meiner Diplomarbeit versuche ich so gut wie möglich meine eigene, auf mehreren Ebenen privilegierte Position zu reflektieren und die

daraus entstehenden Erkenntnisse in eine sensible Bearbeitung zu integrieren. Aufgrund persönlicher Ausblendungen von Machtverhältnissen und unhinterfragter sozialer Strukturen, kann ich hierbei trotz aller Versuche nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen.

Um zu verdeutlichen in welcher Art und Weise sich das Moment der Selbstreflexion auf meinen konkreten Forschungsprozess ausgewirkt hat, möchte ich im Folgenden einige exemplarische Beispiele geben: Als ich am Anfang meines Forschungsprozesses das Angebot bekam, mit einer muslimischen Mädchengruppe eine Gruppendiskussion zu führen, war es mir ein großes Anliegen in keiner Weise vorgefertigte Bilder und Stereotype, welche die Gruppe der Muslim*innen betreffen zu reproduzieren, sondern die Mädchen vielmehr in der Komplexität ihrer sozialen Einbettung wahrzunehmen. Bei den Interpretationen, der aus dieser Gruppendiskussionen entstandenen Passagen, fiel es mir deshalb besonders schwer Aussagen zu treffen, da ich so darauf bedacht war, keine Stereotype zu bedienen. In Bezug auf die postkoloniale Auseinandersetzung mit der Frage wer über wen sprechen darf, war es für mich daher weniger problematisch die Gruppendiskussionen zu analysieren, in denen die Mädchen der österreichischen Mehrheitsgesellschaft angehörten, da ich dabei das Gefühl hatte weniger stark Machtverhältnisse zu bedienen. Besonders der letzte methodische Schritt der Typenbildung nahm in diesem Zusammenhang viel Zeit und Reflexionsaufwand ein, da ich jede Art von Kategorisierung von vielen Seiten beleuchten und hinterfragen wollte.

5 Falldarstellungen

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Gruppendiskussionen anhand von Falldarstellungen präsentiert. Die herausgearbeiteten Orientierungen werden im Rahmen der einzelnen Passagen dargestellt. Zur Verständlichkeit sind die Transkriptionsausschnitte zumeist im Text integriert. Einige ausgelassene Stellen lassen sich im Anhang in den vollständigen Transkriptionen nachlesen. Im Anhang werden außerdem die Sonderzeichen und Transkriptionsregeln erklärt. Der immanente Sinngehalt wird in diesem Schritt ebenfalls zu weiten Teilen zur Darstellung kommen. Es ist somit nicht unbedingt erforderlich die Transkriptionen vollständig zu lesen. Am Ende jeder Falldarstellung befindet sich eine kurze Zusammenfassung, die es ermöglichen soll, einen Überblick über die gefundenen Orientierungsgehalte und angesprochenen Themen zu bekommen, ohne die vollständigen Interpretationen zu lesen.

5.1 Falldarstellung Erdbeeren

5.1.1 Zugang und Vorinformationen zur Gruppe

Den Kontakt zur ersten Gruppe konnte ich zufällig zu Beginn meines Forschungsweges herstellen und die daraus folgenden Erkenntnisse hatten einen maßgeblichen Einfluss auf mein weiteres Forschungsinteresse. In einem Seminar in meinem Zweitstudium Politikwissenschaften lernte ich eine Studienkollegin kennen, welche als Freizeitpädagogin in einer muslimischen Gemeinschaft mit Mädchen im Alter von dreizehn bis achtzehn Jahren arbeitet. Als ich ihr von meiner Diplomarbeit und meinem Forschungsinteresse erzählte, meinte sie, dass sie mir die Möglichkeit geben könnte, ein Gespräch mit jungen Frauen aus ihrer Freizeitgruppe zu führen. Ich war sofort begeistert - einerseits, weil es ein interessantes Angebot war und andererseits, weil ich schon große Lust hatte, meine ersten Schritte ins Feld zu wagen. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich meine konkrete Zielgruppe noch nicht festgelegt. Durch das erste Gespräch fokussierte sich mein Interesse für die nächsten Gruppendiskussionen auf die Altersgruppe zwischen dreizehn und siebzehn Jahren, wobei die Herkunft der Gesprächsteilnehmerinnen in den weiteren Gruppendiskussionen variieren sollte.

Die Informationen, welche ich über die Mädchen im Vorfeld hatte, waren ihr Alter zwischen dreizehn und sechzehn Jahren, ihre muslimische Religionszugehörigkeit und die Anzahl von vier Mädchen. Die Mädchen kannten sich alle seit einem Jahr, da sie gemeinsam wöchentlich die muslimische Freizeitgruppe besuchten. Beim Gespräch waren vier Mädchen anwesend, eine davon war allerdings die jüngere Schwester einer Diskussionsteilnehmerin und erst acht Jahre alt. Sie zeichnete während des Gesprächs ruhig am anderen Ende des Raumes und nahm nicht an der Diskussion teil.

Interviewsituation

Nach einigen erfolglosen Kontaktversuchen und ersten Bedenken meinerseits, ob das Treffen überhaupt zustande kommen würde, vereinbarten wir schließlich einen fixen Termin. Zuerst kam von der Freizeitpädagogin der Vorschlag, sich für das Gespräch in einem Erholungsgebiet an der Stadtgrenze von Wien zu treffen. Letztendlich wurde entschieden die Diskussion in einem geschlossenen Raum zu führen, weil es draußen zu laut und heiß war.

Die Gruppenleiterin, die vier Mädchen und ich trafen uns an einer Bushaltestelle im 10. Bezirk und fuhren von dort einige Stationen bis zu einem muslimischen Freizeitzentrum. Das Kennenlernen war anfangs durch die Zurückhaltung vonseiten der Mädchen geprägt. Während der Busfahrt unterhielt ich mich mit meiner Studienkollegin, da die Mädchen noch etwas schüchtern wirkten. Die Temperaturen waren an diesem Tag sehr heiß und sommerlich und wir alle freuten uns, dass wir uns im Freizeitzentrum in einem klimatisierten Raum aufhalten konnten. Den großen Raum hatten wir ganz für uns alleine. Generell war das Zentrum menschenleer, nur beim Hineingehen sahen wir drei Männer im Hof miteinander plaudern. Während die kleine Schwester einer der Teilnehmerinnen auf einem Tisch zu zeichnen begann, setzten sich die drei älteren Mädchen und ich in einem Kreis auf den Teppichboden. Die Mädchen saßen in einem Halbkreis, tendenziell mir gegenüber. Rückblickend betrachtet wäre es gut gewesen, wenn der Fokus des Kreises nicht so sehr auf mir gelegen hätte. Diese Sitzanordnung brachte es mit sich, dass die Mädchen häufig mit mir sprachen, anstatt miteinander. Ich hatte auch den Eindruck, dass sie wiederholt auf meine Fragen warteten, obwohl ich ihnen zu Beginn erklärt hatte, dass das Gespräch im Idealfall selbstläufig sei. Die Sitzanordnung könnte auch erklären,

warum die Mädchen anfangs wenig interaktiv miteinander waren und die Sprechbeiträge in klarer Ordnung nacheinander vorgetragen wurden. Im Laufe des Gesprächs verbesserte sich die Interaktion untereinander aber merklich.

Die mitgebrachten Erdbeeren und Getränke wurden in den Kreis gelegt, daneben das Aufnahmegerät.⁴ Am Anfang stellte ich mich der Gruppe vor und erklärte das weitere Vorgehen. Für mich war die Situation sehr aufregend, befand ich mich doch kurz vor meiner ersten Gruppendiskussion für die Diplomarbeit. Die Mädchen machten einen etwas schüchternen, sehr höflichen Eindruck. Obwohl ich vorgeschlagen hatte, einander zu duzen, sagten sie oft „Sie“ zu mir, wobei sie sich meistens wieder ausbesserten.

Die Freizeitleiterin kam während der Diskussion immer wieder kurz in den Raum, sprach aber nie etwas, sondern schaute nach dem Rechten. Sie hörte dem Gespräch nicht zu und die Mädchen ließen sich durch diese kurzen Besuche in keiner Weise ablenken. Ich hatte nicht den Eindruck, dass dieses wiederholte Eintreten und Hinausgehen einen Einfluss auf das Gespräch nahm. Einmal wurde sie von der Gruppe gebeten die Klimaanlage schwächer einzustellen, da es nach einer halben Stunde eisig kalt geworden war.

Nach dem Gespräch und Ausschalten des Aufnahmegeräts plauderten wir noch kurz miteinander, bevor ich mich alleine auf den Weg zurück zur Bushaltestelle machte. Die Mädchen wurden direkt vom Zentrum von ihren Eltern abgeholt.

Hintergründe der Gruppenteilnehmerinnen

Bei allen verwendeten Namen handelt es sich um Synonyme und auch die persönlichen Daten der Teilnehmerinnen wurden von mir anonymisiert.

Eda ist sechzehn Jahre alt und somit die Älteste in der Gruppe. Sie wohnt mit ihrer Familie im 10. Bezirk und kam im Alter von zwei Jahren nach Österreich. Sie ist österreichische Staatsbürgerin und lebt seit ihrer Ankunft in Österreich in Wien. Eda besucht die vierte Klasse der neuen Mittelschule. Danach möchte sie gerne in eine berufsbildende Schule gehen. Ihre Mutter ist Hausfrau, ihr Vater Taxifahrer. Wie bei

⁴ Die Erdbeeren waren auch ausschlaggebend für die Wahl des Gruppennamens.

den anderen beiden Gesprächsteilnehmerinnen ist ihre Religionszugehörigkeit muslimisch. Alle drei Mädchen tragen aus religiösen Gründen ein Kopftuch.

Halila ist dreizehn Jahre alt und besucht die vierte Klasse im Gymnasium. Danach möchte sie eine berufsbildende Schule besuchen. Ihre Mutter ist ausgebildete Volksschullehrerin, momentan aber Hausfrau, während ihr Vater als Handwerker arbeitet. Ihre Eltern kommen aus der Türkei; Halila wurde in Wien geboren.

Sahra ist dreizehn Jahre alt und geht ins Gymnasium, das sie auch in der Oberstufe besuchen möchte. Ihre Mutter ist Hausfrau und ihr Vater Bauarbeiter. Sie kommen beide aus der Türkei. Sahra wurde in Wien geboren, besucht aber wie die anderen beiden Mädchen fast jeden Sommer ihre Verwandten in der Türkei.

5.1.2 Anfangspassage

Als Gesprächsleiterin stelle ich zu Beginn des Gesprächs eine Einstiegsfrage:

1 I: Also die Frage die mich interessieren würde, oder das Thema, das mich beschäftigt;
2 ist, wie Menschen, also verschiedenen Menschen; wenn sie jetzt nicht zuhause sind;
3 wo sie sich da aufhalten, was sie da so machen::; mit wem sie sich treffen (.) ja? das
4 heißt es würd mich jetzt von euch interessieren; wenn's ihr nicht zuhause seid; das
5 heißt wenn's ihr unterwegs seid's oder so; was macht's ihr da, wo seids ihr da, mit
6 wem seid's ihr da, wie beschäftigt's ihr euch da? (.) Ja genau (1)

Es kann hier von einer „Themeninitiierung“ (Przyborski, 2004, 67) gesprochen werden. Die Frage ist sehr vage formuliert, und wird auch reformuliert. Zuerst wird allgemein mein Interesse als Gesprächsleiterin bekundet, wo sich Menschen aufhalten, wenn sie nicht zuhause sind und danach konkret nach Erfahrungen und Erlebnissen der Mädchen in Bezug auf die Zeit, welche nicht zuhause verbracht wird, gefragt. Reformulierungen sind ein Mittel der dokumentarischen Frageweise und drücken aus, dass der fragenden Person die Sache fremd ist. Danach können sehr ausführliche Reaktionen folgen (Przyborski, 2004, 81). Die Einstiegsfrage trägt einen propositionalen Gehalt, da sie den Rahmen des Themas mit „nicht zuhause“ (2) festlegt, ansonsten aber im Sinne der dokumentarischen Methode den Verlauf des Gesprächs sehr offen lässt.

Sahra steigt mit einer Proposition im Modus einer Beschreibung ein und bringt die Zeit, die sie abseits der privaten Räume verbringt, sofort mit ihrer Familie in Verbindung:

7 S: |_Also wenn ich nicht zuhause bin ähm also ich geh meistens mit meiner Mutter zu
8 einer Freundin und äh dort treff ich mich einfach und wir essen gemeinsam und äh ja
9 (.)dort bleiben wir halt und manchmal machen äh spielen wir auch gemeinsam Spiele
10 und das macht auch sehr Spaß wenn alle @auch Erwachsene dabei sind@ (.) und
11 @ja@ (1) manchmal gehen wir auch spazieren oder so:: also mit meinem Vater, die
12 ganze Familie o::der ich treff mich mit meinen Freundinnen und geh Eis essen oder so
13 (.) ja das @war's eigentlich@

Es zeigt sich, dass sie auf die sehr offen gestellte Frage nach der Beschäftigung außerhalb des Hauses mit Beschreibungen über die gemeinsame Freizeit mit den Eltern beginnt. Die Aussage, dass es sehr viel Spaß macht, auch wenn Erwachsene dabei sind, wird lachend ausgesprochen (10). Es wirkt als würde sie den „Spaß“ darstellen wollen. In dieser propositionalen Beschreibung zum Thema *Freizeitverhalten mit Familie und Freundinnen* als erste Reaktion auf die Frage dokumentiert sich die *enge Verknüpfung zwischen Familie und Aktivitäten außerhalb des privaten Raumes*. Sahra erwähnt bei den Freizeitaktivitäten abseits der eigenen Wohnung explizit das Beisein ihrer Mutter (7), und bezüglich der Freizeit im öffentlichen Raum das Zusammensein mit dem Vater (11). Interessant ist hier, dass sie „meistens“ (7) mit ihrer Mutter bekannte Familien besucht, und „manchmal“ (12) mit dem Vater und der eigenen Familie draußen spazieren geht. Die Zeit, die im öffentlichen Raum verbracht wird, wird eher mit dem Vater in Zusammenhang gebracht als mit der Mutter, mit der sie sich eher in den privaten Räumen anderer Familien aufhält. Dieser Hinweis ist allerdings noch nicht stark ausgeprägt; auf dessen eventuelle Wiederholung kann in den nächsten Passagen geachtet werden.

Der *positive Horizont* ist, dass die *gemeinsame Zeit mit der Familie Spaß macht*, ein negativer Horizont ist noch nicht erkennbar. Der Orientierungsrahmen ist also zunächst nur durch einen positiven Horizont markiert, die Thematik bezieht sich auf das Beschreiben der *Freizeit* und der *Aktivitäten in enger Verknüpfung mit der Familie*. Zuerst wird Freizeit nur in Verbindung mit der Familie beschrieben, am Ende erwähnt Sahra auch, dass sie sich mit Freundinnen trifft und mit ihnen Eis essen geht. Interessant ist der Abschluss der Beschreibung, welche mit „ja das @war's eigentlich@“ endet und in gewisser Weise impliziert, dass schon alles erzählt wurde. Die Tatsache, dass Sahra dabei lachend spricht, kann auf eine gewisse Unsicherheit bezüglich der ungewöhnlichen Gesprächssituation hindeuten.

Auf Sahras Proposition folgen zwei Elaborationen, zuerst von Halila (14-18) und danach von Eda (19-21). Sie arbeiten die Orientierung weiter aus, indem sie mit ähnlichen Beschreibungen ihrer Freizeit anschließen, welche als Exemplifizierungen gelten können:

14 H: |_ Also ich bin meiste Zeit mit meinen Freundinnen unterwegs;
15 zum Beispiel Tichy also Eis essen; schwimmen; oder Aktivi- Aktivitäten (.) die man
16 meistens macht; ich bin auch mit meinen Eltern immer unterwegs zum Beispiel wir
17 fahren immer nach Burgenland oder so (.) also wir fahren weit weg und dann
18 kommen wir wieder zurück ahm (2) ja @das war's@

19 E: |_ Bei mir ist es so ich ä:h bin auch mit
20 meine Freundinnen; wir gehen im Tichy (.) äh wir gehen in manchen Spiel- äh Prater
21 gehen wir. und wir gehen manchmal ähm spazieren draußen (.) @das war's@

Halila fährt fort über Aktivitäten zu sprechen, „die man meistens macht“ (16). In der Art und Weise ihrer Schilderung kommt eine gewisse Selbstverständlichkeit zum Ausdruck, mit der sie annimmt, dass allen Gesprächsteilnehmerinnen klar ist, welche Aktivitäten sie meint. Gleich darauf fügt Halila an, dass sie immer mit ihren Eltern unterwegs ist, wobei die *enge Verknüpfung zwischen Familie und Aktivitäten im öffentlichen Raum* wiederholt wird. Die „meiste Zeit“ (14) verbringt sie mit Freundinnen, mit ihren Eltern ist sie „immer“(16) unterwegs. Die mit ihren Eltern verbrachte Zeit nimmt also einen größeren zeitlichen Raum ein.

Auch Halila endet mit einem „das war's“, woraufhin Eda ihrerseits weiter elaboriert und von ihrer Zeit mit Freundinnen beim Eis essen und im Park erzählt. Eda erzählt nicht davon, dass sie viel Zeit mit ihren Eltern verbringt. Sie bearbeitet die Themenkomponente *Freizeitaktivitäten mit Freundinnen*, welche auch schon von Sahra und Halila angesprochen wurde (7, 16).

Die Diskurszüge werden in diesen ersten Minuten des Gesprächs fast immer mit „Ja das war's“ beendet (12, 18, 21). Generell ist die interaktive Dichte sehr gering. Auffällig ist die formale Struktur, wobei die drei bisherigen Aussagen jeweils sehr lange sind und nicht interaktiv, sondern nacheinander vorgebracht werden. Die Reihenfolge der Sprecherinnen wird beibehalten, das verwendete „ja, das war's“ wirkt wie eine Legitimation für die nächste Sprecherin das Wort zu übernehmen.

Es kommt anschließend zu einer beschreibenden Elaboration von Sahra, welche von Halila ratifiziert wird, bevor Sahra weiter spricht:

22 S: |_ @(.)@ (1) In den
23 Sommerferien da ah gehen wir meistens eine Woche lang oder so also wenn wir nicht
24 zuhause sind, ah wenn' noch zu kühl ist draußen; schwimmen; eine Woche lang an's
25 Meer. Und ja (.) meistens bin ich eigentlich zu hause also ich bin nicht meistens
26 draußen weil es halt (.) im Winter ist es zu kalt und im Sommer zu heiß oder so
27 @(.)@ und das tu ich sehr selten (.) und ja:: @(.)@

28 H: |_ @(.)@ (.)

29 S: das war's eigentlich; (.) ich tue nicht gern; also ich äh bin selten draußen äh
30 manchmal erlauben's mir auch meine Eltern nicht und äh (.) hab auch meistens keine
31 Zeit wegen der Schule; ich muss lernen, Hausaufgaben und Schularbeiten und so; (.)
32 oft hab ich nicht soviel Zeit und so @(.)@ das war's eigentlich

Sahra steigt lachend in ihre Beschreibung ein. Sie beginnt von den Sommerferien zu sprechen, da fahren „wir“ (23), damit meint sie die Familie, für eine Woche ans Meer. Anstatt von „meine Familie und ich“ zu sprechen, sagt sie einfach „wir“, was wieder auf eine Selbstverständlichkeit des Beisammenseins mit der Familie hindeutet. Anschließend wirft sie im Orientierungsrahmen einen *negativen Horizont* auf, indem sie anspricht, dass ihre Eltern ihr den Aufenthalt im öffentlichen Raum manchmal nicht erlauben. Der negative Horizont ist allerdings sehr schwach ausgeprägt und bezieht sich auf eine gewisse Einschränkung des Bewegungsraumes, der wiederum durch die Eltern bestimmt wird. Von einem *Orientierungsdilemma* kann nicht gesprochen werden, dafür ist *der negative Horizont* zu wenig stark ausgeprägt. Der *Orientierungsgehalt* der sich zwischen den Horizonten innerhalb dieser ersten Redezüge entwickelt, bezieht sich darauf, dass die *Teilhabe am öffentlichen Raum fast ausschließlich im Kontext familiärer Bezüge geschieht*, es kommt zu einer Verschränkung, zwischen sozialen Beziehungen, die traditionell vorrangig der privaten Sphäre zugeschrieben werden und dem Aufenthalt im öffentlichen Raum. In der oben zitierten Passage kommt die Relevanz zweier zentraler gesellschaftlicher Institutionen zum Ausdruck, die der (Kern)Familie und der Schule. Sahras Alltag ist stark durch diese beiden Institutionen strukturiert, es bleibt scheinbar wenig Raum und Zeit abseits dieser Instanzen.

Halila steigt dann in das Lachen ein (28). Zunächst ist noch unklar, ob sie Sahras Aussage damit validiert oder in ihrem Lachen eine Differenzierung zum Ausdruck kommt. Da Sahra gleich im Anschluss den proponierten Orientierungsgehalt weiterführt, ohne sich erklären zu müssen, liegt es nahe, dass Halilas Lachen auf ein selbstverständlich-intuitives Verstehen von Sahras Aussage verweist und somit als

40 E: Ich mach mit meine Freundinnen wir machen beide mit meine Freundinnen äh
41 Picknick (.)manchmal mach ich's manchmal mach ich nicht weil ich hab Schularbeiten
42 und Test (1)und äh manchmal hab ich nicht so gute Noten manchmal hab ich
43 schlechte Noten, muss ich wieder Test machen (.)ich geh nicht so viel draußen ja::

44 H: @(.)@

45 E: |_ äh in Türkei, gehe ich nicht in dieses Jahr; geh ich nicht in Türkei weil es
46 (1) äh weil es äh (.) ich geh nächstes Jahr nicht dieses Jahr ja, (.) das war's (1)

Eda fängt in einer Pause an zu sprechen, und bezieht sich aber nicht auf Halilas Entwurf, sondern auf den von Sahra zuvor angesprochenen Einfluss der Eltern auf ihren Aufenthalt in öffentlichen Räumen. Sie elaboriert Sahras Aussage, indem sie auch davon spricht, wenig hinaus zu gehen, vor allem weil sie lernen muss, um gute Noten zu bekommen (43). Sie verwendet hier sehr ähnliche Argumente wie Sahra („Schularbeiten“, 42, „ich geh nicht soviel draußen“, 43). Es dokumentiert sich abermals das Einflusspotential der (Kern)Familie auf das Verlassen der privaten Räume bzw. auf das Aufsuchen öffentlicher Räume. Interessant ist, dass Halila an dieser Stelle abermals lacht, genauso wie sie es zuvor bei Sahra gemacht hat, was auf eine Validierung hindeuten könnte. Da dies aber nicht eindeutig interpretiert werden kann, wird eher von einer Ratifizierung der Wahrnehmung und des Verständnisses eines Sinngehalts ausgegangen.

Eda ist durch das Lachen sichtlich irritiert. Sie beginnt nun doch von den Sommerferien in der Türkei zu sprechen, wobei sie angibt erst „nächstes Jahr“ (49) wieder in die Türkei zu fahren. Die Bearbeitung des Themas *Freizeitverhalten mit Familie und Freundinnen* wird an dieser Stelle beendet. Eda endet hier mit dem bereits bekannten „das war's“ (46). An dieser Stelle hat die Phrase aber wirklich die Funktion einer thematischen Beendigung. Formal kann dieses „das war's“ als Konklusion betrachtet werden. Das zeigt sich auch auf inhaltlicher Ebene, insofern nach diesem Satz ein neues Thema eröffnet wird.

Eine Struktur, die sich in dieser Passage mehrmals in homologer Weise reproduziert, ist, dass in den Beschreibungen von Aktivitäten in öffentlichen, aber auch privaten Räumen meistens auch das Beisein der Familie impliziert ist: Besuche bei Freundinnen werden mit der Mutter gemacht, die Ferien verbringt die Familie am Meer, Besuche in der Türkei werden gemeinsam mit der Familie unternommen und die Zeit dort im Umfeld des eigenen Hauses verbracht. Dieses Sinnmuster der *Teilhabe am öffentlichen Raum fast ausschließlich im Kontext familiärer Bezüge* und

der Verschränkung zwischen sozialen Beziehungen, die traditionell vorrangig der privaten Sphäre zugeschrieben werden, und dem Aufenthalt im öffentlichen Raum wiederholt sich in mehreren Aussagen. Beispiele sind etwa Sahras Feststellung „also ich geh meistens mit meiner Mutter zu einer Freundin“ (7), Halilas Aussage „ich bin auch mit meinen Eltern immer unterwegs“ (16) oder Sahras Schilderung „gehen wir meistens eine Woche lang oder so also wenn wir nicht zuhause sind, ahm wenn‘ noch zu kühl ist draußen; schwimmen;“ (23). Formal dokumentiert sich in dieser Passage ein paralleler Diskursmodus, was auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum der Mädchen hindeutet.

Im Zuge des nun folgenden thematischen Wechsels beschreibt Sahra, wie sie die Sommerferien in der Türkei verbringt. Sie schließt damit kurz an das von Eda aufgeworfene Thema *Sommerferien* an und beginnt danach über ein neues Thema zu sprechen: *das Fasten*. Der *Orientierungsgehalt*, dass die Teilhabe am öffentlichen Raum fast ausschließlich im Kontext familiärer Bezüge erfolgt, wird in seinen Grundzügen weitergeführt, allerdings mit einer neuen Orientierungskomponente:

47 S: @Aso ja@ wenn ich in der Türkei bin; also da; ahm also wir beschäftigen uns meist
48 zuhause; also wenn wir fasten zum Beispiel; es ist draußen zu heiß und ja; also ich
49 glaube Sie wissen wie wir fasten? Wahrscheinlich? Ja und, wir dürfen nichts essen
50 und trinken und so; bis am Abend und am Abend gehen wir dann mit meiner Oma
51 und alle gemeinsam spazieren und Eis essen und ja: (.) es gibt auch; am Abend gibt's
52 auch so Prater und so; dort (.) bleiben wir auch und äh fahren äh wir gehen eher am
53 Abend wieder raus; weil (.) es dann wieder kühler wird u::nd eh ja ((räuspern)) dort
54 hab ich eigentlich @nicht so viele Freundinnen und so::@

Sie eröffnet damit einen neuen Aspekt der nunmehr rekonstruierten Orientierung, der den *strukturierenden Einfluss einer religiösen Institution bzw. Praxis auf die Teilhabe am öffentlichen und privaten Raum zeigt*, und macht somit eine Proposition. Das Fasten ist verbunden mit einer zeitlichen Reglementierung des Aufenthalts in privaten und öffentlichen Sphären, wie in Sahras Feststellung zum Ausdruck kommt: „ahm also wir beschäftigen uns meist zuhause; also wenn wir fasten“ (47). Das Thema wird in Verbindung mit den Ferien in der Türkei erwähnt. Sahra beschreibt, dass man nichts essen und trinken darf und die Familie erst am Abend hinausgeht. An mich wird die Frage gestellt: „Sie wissen wie wir fasten?“ (49) und ohne eine Antwort abzuwarten, trotz der verbalen Annahme, dass das Wissen vorhanden ist, sogleich die Erklärung hinzugefügt. Auffallend ist an dieser Stelle, in der es um religiöse Traditionen geht, die Selbstbezeichnung mit „wir“, mit der sich Sahra in ein Kollektiv

eingemeindet, das aber implizit bleibt. Ich werde als Gesprächsleiterin durch die Frage zugleich als Außenstehende dieses Kollektivs markiert. Die Relevanz der religiösen Zugehörigkeit, auch im Kontrast zur Mehrheitsgesellschaft, die diese religiöse Tradition nicht teilt und womöglich auch nicht kennt, dokumentiert sich deutlich. Bis zu dieser Stelle ist es kaum zu interaktiven Bezugnahmen zwischen den Gesprächsteilnehmerinnen gekommen. Zusätzlich wurden alle Diskurszüge mit einem „das war’s“ beendet. Als das Thema *Fasten* begonnen wird, steigert sich die Interaktion und wird dichter. Dies deutet darauf hin, dass die Gruppe im Begriff ist, sich zu einem Aspekt hinzuarbeiten, der für den geteilten konjunktiven Erfahrungsraum relevant ist. Es dokumentieren sich auch innerhalb dieses neuen Themas *die Verknüpfung zwischen familiärem Kontext und der religiösen Praxis, sowie deren gemeinsamer strukturierender Einfluss auf die Teilhabe an öffentlichen Räumen*. An einer Stelle sagt Sahra, dass sie in der Türkei nicht sehr viele Freundinnen hat (54). Diese Feststellung scheint den Charakter einer Legitimation zu haben. Als Reaktion auf die Aussage stimmt Halila in Sahras Lachen ein. Sahra lacht erneut, bevor sie mit der Beschreibung über ihre Cousine und die Haustiere ihrer Oma fortsetzt. Sie elaboriert das Thema *Fasten* weiter, indem sie im Zusammenhang mit der religiösen Praxis von der Türkei spricht.

Die Transkription zur folgenden Interpretation befindet sich vollständig im Anhang (Zeile 55-65). Das Thema schwenkt zu den Ausflügen mit Yildiz (Anm. Freizeitbetreuerin, die den Kontakt zur Gruppe herstellen konnte): „dieses Jahr sind wir immer mit (.) unserer Lehrerin; Yildiz Hoca (.) immer äh rausgegangen;“ (60) (Anm. Hoca bedeutet auf Türkisch Lehrerin). Diese Aussage ist nochmals ein rückgreifender Exkurs zum Thema Freizeitverhalten, das am Anfang des Gesprächs diskutiert wurde, wobei in diesem Fall die Zeit zwar ohne Familie, aber mit einer Betreuungsperson aus einer Freizeitinstitution verbracht wird. Sahra schließt den kurzen thematischen, beschreibenden Exkurs folgendermaßen ab: „mit ihr hat’s wirklich Spaß gemacht“ (62). Dabei handelt es sich um eine Bewertung, die einen Hinweis darauf gibt, dass etwas an den Erfahrungen, die auf diesen Ausflügen gemacht wurden, einen positiven Horizont darstellt. Allerdings wird der positive Horizont nicht genauer expliziert.

Halila lacht daraufhin. Eda stimmt ein. Sahra lacht ebenfalls, wobei sie ein gezogenes „ja::“ (65) anfügt. Das Lachen wirkt wie eine Zustimmung, als wäre allen dreien klar, was Sahra meint, wenn sie sagt, dass die Ausflüge wirklich Spaß gemacht haben. Es wird aber nicht weiter ausgeführt. Sahras verbale Aussage, dass es „Spaß gemacht“ hat, wird durch das Lachen validiert. Ein Merkmal der parallelen Diskursorganisation ist, dass die Teilnehmerinnen auf eine Pointe reagieren, noch bevor diese ausgesprochen wird. Das Lachen von Halila und Eda kann als solch eine unmittelbar intuitiv-verstehende Reaktion bewertet werden und deutet darauf hin, dass die Verständigung sich hier vor dem Hintergrund eines konjunktiven Erfahrungsraums und der mit ihm verbundenen Wissensbestände vollzieht.

Halila setzt nach dem kurzen rückgreifenden Diskurs, im Anschluss an Sahras Proposition, mit dem Orientierungsgehalt *Verknüpfung zwischen familiärem Kontext und der religiösen Praxis, sowie deren gemeinsamen Einfluss auf die Teilhabe an öffentlichen und privaten Räumen*, fort. Die Festtage nach dem Ramadan sind am schönsten, wenn die ganze Familie anwesend ist. Auch hier wird wieder ein starker Bezug zur (Groß)Familie hergestellt (70):

66 H: | _ Also wir
67 fasten; und diese Zeit nennt man Ramadan und nach Ramadan haben wir immer drei
68 Festtage; wo man drei Tage lang feiert und da; es ist auch immer besser wenn man
69 die ganze Familie um sich hat; weil (.) das macht dann mehr Spaß; also mit seiner
70 eigenen Mutter und Vater macht's nicht so Spaß; aber wenn die ganze Familie hier ist;
71 dann macht sehr Spaß; man bekommt Zuckerl oder Geld @(.)@

72 S: | _ @(.)@

73 H: | _ man bekommt auch
74 Geschenke von der eigenen Familie (.) und @ja@ (1)

Halila eröffnet einen *positiven Horizont*, indem sie von Geschenken schwärmt. Das Fasten steht im Zusammenhang mit materiellen Gratifikationen. Sahra lacht, als würde ihr dieses Gefühl bekannt vorkommen und validiert damit den positiven Horizont.

Die Transkription zur folgenden Interpretation befindet sich vollständig im Anhang (Zeile 75- 83): Es folgt Edas beschreibender Vorausblick auf ihre nächste Türkeireise. Sie elaboriert dabei den Orientierungsgehalt weiter. Die Beschreibung über die Zeit mit ihrer Oma und den Verwandten in der Türkei wirkt so, als hätte sie diese Aufenthalte schon oftmals erlebt. Sie eröffnet in ihrer Darstellung einen *negativen*

Horizont, wenn sie evaluiert: „dann bin ich nicht so glücklich weil meine Oma; meine Oma ist zuhause, und ich bin auch mit ihr immer alleine“ (77). Eda verbringt also die Zeit mit ihrer Oma alleine in privaten Räumen und bewertet diese Erfahrung negativ. Die Orientierung wird also nicht nur von einem positiven Horizont, sondern auch von einem einschränkenden negativen Horizont begrenzt. In der Fastenzeit hat Eda erst am Abend, wenn Verwandte zu Besuch kommen, die Möglichkeit mit ihnen hinauszugehen: „wir haben noch fasten; dann wenn sie gehen; dann gehen wir mit ganzer Familie draußen;“ (80) Auch hier dokumentiert sich, dass *das Fasten als religiöse Praxis den Aufenthalt in öffentlichen und privaten Räumen strukturiert*. Erst abends, wenn gegessen und getrunken werden darf, kann Eda (mit ihrer Familie) die private Räume verlassen und öffentliche Räume aufsuchen. Explizit wird auch hier wieder der Vater erwähnt, wenn es um den Aufenthalt im öffentlichen Raum geht: „wir in Ti::chy:: und dann esse ich mit meine Vater Döner; ich und meine Vater;“ (81).

Halila stellt an dieser Stelle verwundert die Frage: „in der Türkei gibt es Tichy?“ (83), die jedoch unbeantwortet bleibt. Die Frage nimmt auf den Umstand Bezug, dass Eda gerade Erfahrungen schildert, die sie zuvor explizit in der Türkei verortet hat und es nun durch die Erwähnung eines Wiener Eissalons zu einem offenkundigen Bruch hinsichtlich der örtlichen Einbettung der beschriebenen Praxis kommt. Eda reagiert allerdings nicht auf Halilas Frage, sondern fährt mit ihrer Geschichte unbeirrt fort. Eine ähnliche Uneindeutigkeit der geographischen Verortung der geschilderten Erfahrungen und Praxisformen findet sich auch bei Sahra an einer früheren Stelle im Gespräch. Sie erzählt dort davon, wie sie mit ihrer Oma in der Türkei Zeit verbringt und berichtet davon, mit ihr am Abend in den Prater zu gehen (52). Eine Erklärung wäre auch, dass Sahra alle Vergnügungsparks als „Prater“ bezeichnet. In diesem Sinne könnte möglicherweise auch die Bezeichnung „Tichy“ allgemein für Eissalons stehen. Diese Stellen sind inhaltlich sehr spannend, obwohl nicht klar wird, ob für die Mädchen die Lebenswelt zwischen Türkei und Österreich so ähnlich ist, dass sie verschwimmt und zeitlich nicht unterscheidbar ist, oder ob es sich um (möglicherweise milieutypisch) generalisierende Verwendungsweisen von lokal spezifischen Namen handelt. Eda kommt im Anschluss an die Unterbrechung durch Halila noch einmal auf das *Fasten* zu sprechen:

84 E: |_ es ist; es ist nur bei äh fasten; es ist
85 ein bisschen zu schwer; wenn man fastet dann ist das zu; dann trocknet das Zunge so;
86 man kann nicht

87 H: |_ dein Hals trocknet

88 E: |_ Ja mein Hals und die Zunge auch (.) ja (1) aber es
89 macht Spaß, es macht Spaß (.) das war's @(.)@

90 S: |_ (in der Hitze) ja eigentlich @(.)@
91 eigentlich hab ich auch nichts mehr zu erzählen

An dieser Stelle zeigt sich eine weitere Komponente des negativen Horizonts: *ein physisches Unwohlsein, bedingt durch das Verbot zu trinken und zu essen*. Diese Komponente kann als körperlicher Moment gedeutet werden, der die erwähnte Einschränkung durch das Fasten verstärkt. Der negative Horizont *Einschränkungen durch die Regeln des Fastens* begrenzt, zusammen mit dem an einer früheren Stelle aufgeworfenen positiven Horizont *Belohnungen und Beisammen-Sein mit der Familie*, den Orientierungsrahmen des *strukturierenden Einflusses einer religiösen Praxis auf die Teilhabe am öffentlichen und privaten Raum*.

Halila validiert den negativen Gegenhorizont des körperlichen Unwohlseins mit der Feststellung „dein Hals trocknet“ (87). Eda beeilt sich dann aber, die Aussage abzuschwächen, indem sie meint: „aber es macht Spaß, es macht Spaß“ (89), wobei nicht klar ist, ob das Austrocknen der Zunge Spaß macht oder generell das Fasten. Im Vergleich zur restlichen Passage wird hier fast überlappend gesprochen, als das Gefühl des trockenen Halses beschrieben wird. Dieser Interaktionsstil ist wiederum Ausdruck des parallelen Diskursmodus der Passage und Hinweis auf die Wirksamkeit eines konjunktiven Erfahrungsraums der Mädchen.

Sahra fügt in Folge ein kaum verständliches „(in der Hitze)“ (90) an, und beendet dann die erste Passage mit der Aussage „eigentlich hab ich auch nichts mehr zu erzählen“ (90). Sie schließt somit auch den Orientierungsrahmen *strukturierender Einfluss einer religiösen Institution bzw. Praxis auf die Teilhabe am öffentlichen und privaten Raum*. Es handelt sich hier um eine Konklusion und somit um die letzte der drei Diskursbewegungen, durch die ein Orientierungsgehalt zum Ausdruck gebracht wird. Inhaltlich wird das behandelte Thema an dieser Stelle beendet. Formal handelt es sich um eine „rituelle Konklusion im Modus einer Metakommunikation“ (Przyborski, 2004, 75), weil Sahra diesmal sehr deutlich ausspricht, dass sie eigentlich nichts mehr zu erzählen hat. Darauf folgt eine längere Pause, in der auch

die beiden anderen Mädchen nichts mehr hinzufügen und Sahra durch das Schweigen beipflichten. Der Diskurs kommt durch diese Pause zum Erliegen. Deshalb handelt es sich hier um eine Konklusion, welche die gesamte Anfangspassage beendet. Es bedarf an dieser Stelle einer Intervention von meiner Seite als Gesprächsleiterin, um die Diskussion wieder anzuregen.

Der Orientierungsgehalt *strukturierender Einfluss einer religiösen Institution bzw. Praxis auf die Teilhabe am öffentlichen und privaten Raum* wird von allen drei Mädchen fließend aufgenommen und inhaltlich weitergeführt. Während des Fastens bleibt man untermits in privaten Räumen und geht erst abends gemeinsam mit der Familie hinaus, in öffentliche Räume. Die formale Verdichtung, aufgrund von vermehrter Interaktion, deutet auf eine Fokussierung hin. Homolog zur Darstellung des vorangegangenen Themas wird in Proposition, Elaboration und Konklusion das Thema *Fasten* im Kontext des Beisammenseins mit der Familie beschrieben. Die Tatsache, dass der Orientierungsgehalt *strukturierender Einfluss einer religiösen Institution bzw. Praxis auf die Teilhabe am öffentlichen und privaten Raum* schon in der Anfangspassage aufgeworfen wurde und das Gespräch ab diesem Zeitpunkt sehr interaktiv ist, bestärkt den Eindruck, dass die Religion einen wichtigen Bestandteil im Leben der drei Mädchen einnimmt.

5.1.3 Passage: Kopftuch

Die Passage folgt auf einen Diskussionsteil, in welchem die Mädchen das Thema Gefahren im öffentlichen Raum besprechen, das wiederum aufgrund meiner immanenten Nachfrage nach den Sorgen der Eltern begonnen wurde. Das Thema über das Kopftuch wird von den Mädchen eigenständig und ohne Nachfragen meinerseits aufgeworfen. Diese Passage wurde deshalb zur Interpretation ausgewählt, weil sie inhaltlich sehr spannend ist und sie die größte interaktive Dichte in der bisherigen Diskussion aufweist, und somit als Fokussierungsmetapher gelten kann. Sahra beginnt, indem sie über ihre Erfahrungen mit dem Kopftuch spricht, ein völlig neues, von ihr eigenständig aufgeworfenes Thema:

1 S: Ja @(.)@ wenn ich draußen bin zum Beispiel mhm dann ist es ich glaub unser
2 Kopftuch ist wirklich auffällig; glaub ich für andere (.) die schauen mich dann die
3 ganze Zeit an und

4 H: |_ Ja die alten Österreicher schimpfen manchmal mit (unserer Religion)

5 S:

|_ Ja:

Der Einstieg ist eine Mischung aus Beschreibung und Argumentation. Indem sie von den „andere(n)“ (2) spricht, kommt eine gewisse Distanz zum Ausdruck, eine Differenzierung in „unser“ (1) und die „andere(n)“. Es dokumentiert sich hier eine Einordnung in ein Kollektiv, welches mit „unser“ benannt wird, obwohl Sahra die Darstellung zu Beginn aus der Ich-Perspektive beschreibt. Die Verortung der beschriebenen Erfahrungen in einer Sphäre, die mit „draußen“ umschrieben wird, impliziert, dass es auch eine entsprechende gegensätzliche Sphäre des „drinnen“ gibt. Interessant ist die Selbstverständlichkeit mit welcher die Verknüpfung zwischen „draußen“ und „Kopftuch tragen“ beschrieben wird. Eine mögliche Interpretation wäre, dass es sich überall dort wo das Kopftuch getragen wird, für die Mädchen um öffentlichen Raum handelt. Um diese Hypothese zu bestätigen, muss im weiteren Diskursverlauf auf Homologien in diese Richtung geachtet werden.

Innerhalb des Themas *Erfahrungen aufgrund des Kopftuchs* zeigt sich, dass Sahra sich selbst nicht fremd fühlen würde, aber von anderen Menschen als auffällig wahrgenommen wird, und sich deshalb auch selbst so empfindet. Es kommt dabei zu einer Fremdstigmatisierung. Diese stigmatisierende Fremdwahrnehmung dokumentiert sich als etwas Allgegenwärtiges, als etwas, das immer wieder passieren kann und auch wird.

Halila unterbricht sie nach zwei Sätzen und validiert mit einem „Ja“ am Satzanfang. Sie gibt den „anderen“, von denen Sahra gesprochen hat, nun ein Gesicht. Es sind die alten Österreicher, von denen sich die Mädchen als anders wahrgenommen fühlen. Halila beschreibt diese spezifische Gruppe an dieser Stelle anhand ihres Alters, ihrer Herkunft, sowie ihrer nicht-muslimischen Religionszugehörigkeit. Der letzte Teil des Satzes ist nicht deutlich verständlich, klingt aber wie „(unserer Religion)“. Das Wort „(unserer)“ dokumentiert hier wieder die Fremdheit und Abgrenzung, sowie die Zuordnung zu einem Kollektiv, das sich von den „anderen“ (im Sinne der so genannten Mehrheitsgesellschaft) abgrenzt. Sahra validiert diese Aussage; die von Halila vorgenommene Benennung wird von ihr bestätigt.

Halila exemplifiziert daraufhin das aufgeworfene Thema mit einer Erzählung über ein Erlebnis in der Straßenbahn, bei dem sie von einer älteren Dame beschimpft wurde, weil diese ihren Sitzplatz haben wollte:

6 H: | _ Zum
 7 Beispiel ich war in Straßenbahn und ich hab eine alte Dame gefragt ob sie Platz will;
 8 ich hab sie zweimal gefragt; bisschen lauter und sie hat mich nicht gehört und nach
 9 zwei Minuten beginnt sie mich anzuschreien ich bin eine alte Dame warum lässt du
 10 mir nicht Platz ((mit tiefer Stimme gesprochen)) und ich hab gesagt dass ich sie
 11 gefragt habe und eine andere Frau schreit mich so an hör auf jetzt zu reden und gib
 12 ihr einen Platz; (.) das ist ((Kopfschütteln)) nur weil wir ein Kopftuch tragen

13 S: | _ Ja das machen wirklich
 14 urviele (.) u::nd

Halila argumentiert, dass das Verhalten der Frau mit dem Kopftuch zusammenhängt. Sie betont an dieser Stelle wieder das hohe Alter der „Dame“. Halila erzählt sehr lebendig und verwendet verschiedenen Tonlagen für die Personen in der Geschichte. Es kommt an zwei Stellen zu Redeimporten in Form von Aussagen der „alten Dame“. Redeimporte sind Aussagen, die aus der Perspektive einer anderen Person in Ich-Form vorgebracht werden. Przyborski (2004) spricht in ihren eigenen Analysen davon, dass Redeimporte performativ die „Verunsicherung episodaler Handlungsmuster“ (ebd., 101) zum Ausdruck bringen können. Diese Zuschreibung kann allerdings nicht generalisierend für alle Redeimporte verwendet werden, sondern bezieht sich in Przyborskis (2004) Arbeit auf einen ganz bestimmten Erfahrungsinhalt - nämlich auf das performativ dargestellte Geschockt-Sein infolge eines diskriminierenden Verhaltens. An dieser Stelle lassen sich starke inhaltliche Anknüpfungspunkte zu Halilas Darstellung finden - auch sie stellt ihr Geschockt-Sein und ihr Unverständnis performativ dar. Redeimporte sind oftmals Bestandteile eines spezifischen Erzählmodus, nämlich einer szenisch- episodischen Darstellungsweise, die eine hohe narrative Dichte und performative Ausdruckskraft inne haben.

An dieser Stelle dokumentiert sich ein gewisser Kampf um (öffentlichen) Raum. Halila bietet der Frau ihren Platz an. Für Halila ist es selbstverständlich, ihren Sitzplatz aufzugeben und der älteren Dame anzubieten. Sie fragt sogar zwei Mal nach, wird aber von der Frau nicht wahrgenommen. Die Tatsache, dass sie anstatt „Frau“ die Bezeichnung „Dame“ verwendet, deutet auf eine Status-Zuschreibung der älteren Frau hin. Am Ende der Geschichte wird Halila nicht nur der Sitzplatz als physischer Raum weggenommen, sondern auch die Möglichkeit zur verbalen Äußerung, indem ihr verboten wird zu sprechen. Als würde sich dieses Verbot bis in die Gegenwart auswirken, verstummt sie auch an dieser Stelle in der Gruppendiskussion: „das ist ((Kopfschütteln))“ (12).

21 H: |_ Sie haben (.) erklär's du,

22 S: |_ Also irgendwer hat mal so ein
23 Mist- glaub ich ein Sackerl oder so gelassen und an dem Tag waren wir
24 zufälligerweise auch dort; wir waren dort; wir haben gemeinsam gegessen und so (.)
25 und dann äh sie haben gleich begonnen zu sagen äh „schmeißt euren Mist weg, ihr
26 macht äh ihr verschmutzt die Umwelt“ und so; und das waren wir eigentlich gar nicht
27 aber sie beschuldigen uns (.) ich weiß nicht;

28 H: |_@Und der Mann wollte auf uns losgehen@

Halila beginnt zu erzählen. Sahra kann sofort einsteigen und weiß, von welchem Ereignis Halila berichten möchte. Die Erzählung beginnt mit einem älteren Paar, wobei die Betonung wieder auf dem Alter liegt. Nach gegenseitigen Ergänzungen wird ausgehandelt, wer die Geschichte nun erzählen soll: „Erklär's du“ (21). Das Ereignis ist also erklärungsbedürftig, kann nicht einfach nur beschrieben oder erzählt werden. Mir als Interviewerin, dem Off, muss die Geschichte klar gemacht werden, ich gehöre also nicht zum „wir“. An dieser Stelle dokumentiert sich wieder deutlich die Differenzierung zwischen dem Kollektiv „wir“ und der Gruppe der anderen, möglicherweise der Mehrheitsgesellschaft, zu der auch ich als Gesprächsleiterin gezählt werde.

Der Gesprächsmodus hat eine univoke Tendenz. Das gegenseitige Unterbrechen und Ergänzen hinterlässt den Eindruck, dass eine gemeinsame Geschichte aus einer Perspektive erzählt wird. Sahra erzählt und Halila ergänzt mit: „@Und der Mann wollte auf uns losgehen@“ (28). Sie äußert die Aussage lachend, wobei dem Lachen möglicherweise eine Schutzfunktion zukommt. Das Lachen schafft eine Distanzierung zur Erfahrung, eine Trennung, die notwendig ist, um sich zu schützen. In der Aussage „sie beschuldigen uns“ (26) manifestiert sich die Diskriminierung als omnipräsenter Bestandteil der eigenen Erfahrungswelt, insofern nicht – passend zu der bis dahin verwendeten Zeitform – die Vergangenheitsform, sondern das Präsens verwendet wird.

Nach der Elaboration folgt eine Konklusion durch Sahra:

29 S: |_ Ja die wollten einfach
30 streiten und so und das machen wirklich urviele nur wegen unserem Kopftuch; dass
31 wir das tragen (.) sie haben irgendwas dagegen und ich versteh sie nicht einfach
32 warum sie das machen und so;

Sahra argumentiert gegen Ende der Geschichte abermals, dass die Übergriffe ausschließlich aufgrund des Kopftuchs stattfinden. An dieser Stelle dokumentiert sich der *positive Horizont* als Wunsch nach Gleichbehandlung, nach vorurteilsfreiem Umgang und einer Fremdwahrnehmung, die abseits von Diskriminierung und Stigmatisierung stattfindet. Angesichts eines Umfelds, das sich aufgrund von Merkmalen der äußeren Erscheinung wie dem Kopftuch beinahe systematisch feindselig verhält, scheint das Potential zur Enaktierung dieses positiven Horizonts allerdings sehr stark eingeschränkt. In dieser gemeinsam elaborierten Geschichte wird zugleich die eigene Schuldlosigkeit an der geschilderten Situation plausibel gemacht. Gleichzeitig kommt in den erzählten Geschichten zum Ausdruck, dass sich die jeweils „anderen“ selbst als Opfer sehen und deshalb die Übergriffe begehen. Es dokumentiert sich wieder Unverständnis und Fremdheit in dieser Konklusion. Die bisherigen Elaborationen zeigen, dass im Anschluss an individuelle Geschichten als Fazit immer die Zugehörigkeit zu einem „wir“ dargestellt wird. Es stellt sich die Frage, was die beiden Geschichten gemeinsam haben: Es dokumentiert sich in beiden Erzählungen der *Orientierungsgehalt* einer *Schuldzuschreibung* gegenüber den Personen, die sich diskriminierend und stigmatisierend verhalten.

In Folge bringt Halila eine neue Proposition ein, sie wirft dabei das Thema *Reaktionen der Lehrerinnen aufgrund des Kopftuchs* auf. Das zuvor diskutierte Thema soll also nun in Hinblick auf einen weiteren Kontext, nämlich den der Schule abgehandelt werden. Die Schule wird einerseits in der metatheoretischen Auseinandersetzung dieser Arbeit als öffentlicher Raum definiert und andererseits wird die schulische Örtlichkeit auch von den Mädchen, im Kontext der vorgegebenen thematischen Ausrichtung als Sphäre, abseits der privaten Räume erwähnt. In den folgenden Erzählungen geht es wieder um Diskriminierungen aufgrund des Kopftuchs:

33 H: | _ Oder in der Schule die Lehrerinnen sind sehr gemein zu uns

34 E: | _ Ja

35 meine L-

36 H: | _ Wart=wart=wart ich rede jetzt

37 S: | _ @(.)@

38 H: | _ @(.)@ Meine Dings; meine Freundin sie
39 geht in die vierte Klasse und sie hatte vor zwei Wochen eine Prüfung; ahm dort also
40 die netteste Lehrerin hatte sie, und ahm dort während die Prüfung ist, hat sie meine
41 Freundin als Idiot und dumm bezeichnet also hat sie beschimpft (.) und ist mit ihr

42 nach der Stunde zur Schulärztin gegangen und hat sie alles erzählt und so; und die
43 Schulärztin hat dann mit ihr gesprochen; also mit der Lehrerin und dann hat sie sich
44 dann entschuldigt (.) aber ah nur wegen dem Kopftuch; weil sie trägt auch ein
45 Kopftuch sie ist eine Araberin,

Es geht nun auch nicht mehr um die Gruppe der alten Österreicher, sondern um die eigenen Lehrerinnen, deren Verhalten als ungerecht empfunden wird. Halila spricht hier von „uns“ (33), wobei sich die Frage stellt, welche Gruppe sie damit meint. Sie könnte von ihren beiden Freundinnen, mit denen sie gerade diskutiert, der Einheit der Schüler*innen oder auch von der Gruppe der Kopftuchtragenden sprechen. Da bisher immer wieder das Kollektiv der Kopftuchträgerinnen erwähnt wurde, könnte sich diese Zuschreibung fortsetzen. Allerdings bleibt unklar, ob dieses Kollektiv noch mit anderen Zugehörigkeiten verknüpft ist.

Eda versucht in das Gespräch einzusteigen, Halila verhindert dies aber und erkämpft sich damit erfolgreich ihr Rederecht (34- 36). Edas kurzes Fragment deutet auf eine versuchte Validierung in Form einer Elaboration hin und könnte beispielsweise durch „Stimmt, meine Lehrerin...“ fortgesetzt werden. Allerdings kann dies aufgrund der Unterbrechung nicht eindeutig bestimmt werden. Sahra reagiert auf diese Aushandlung des Rederechts mit Lachen, Eda schweigt. Dadurch wirkt das Lachen wie eine Ratifizierung des durchgesetzten Rederechts von Halila, allerdings nicht auf einer inhaltlichen, sondern auf einer performativen Ebene. Halila fährt fort, lacht anfangs. In dieser Interaktion wird eine gewisse Verbundenheit zwischen Halila und Sahra spürbar. Sie erzählen Geschichten gemeinsam; Unterbrechungen sind erlaubt. Eda wird allerdings zurückgewiesen.

Es zeigt sich darin der folgende Orientierungsgehalt: die *Haltung von moralischer Überlegenheit und Amusement gegenüber diskriminierenden Personen*. Halila elaboriert das Thema anhand eines Erlebnisses ihrer Freundin, welche von einer Lehrerin beschimpft wird. Ihre Freundin sucht Unterstützung bei der Schulärztin, woraufhin sich die Lehrerin entschuldigen muss. In dieser Geschichte wird eine sehr selbstbestimmte Art sichtbar, mit welcher sich Halilas Freundin gegen die Beleidigungen zu wehren weiß. Sie sucht und bekommt Hilfe, woraufhin die Lehrerin diejenige ist, welche Unrecht hat und sich entschuldigen muss. *Der positiven Horizont* bezieht sich auf die Möglichkeit sich gegen Diskriminierungen zu wehren und das Recht auf Gleichbehandlung eigenständig durchzusetzen. *Der negative Horizont* zeigt

sich wie schon zuvor in der Stigmatisierung und Diskriminierung aufgrund eines äußeren Merkmals, mit dem im Common Sense eine spezifische religiöse und „kulturelle“ Zugehörigkeit konnotiert wird. Halila beendet die Erzählung mit der von Sahra zuvor mehrmals ausgesprochenen Begründung, dass die Diskriminierungen ausschließlich aufgrund des Kopftuchs stattfinden. Zusammen mit dem positiven Horizont zeigt sich das *Enaktierungspotential*, um sich gegen Diskriminierungen erfolgreich wehren zu können: Halilas Freundin lässt sich die unfaire Behandlung nicht gefallen, sondern holt sich Hilfe und setzt ihre Rechte durch. An dieser Stelle wird deutlich, welcher Gruppe Halila sich mit „wir“ zuordnet - jener der Kopftuchträgerinnen. Auf die Argumentation: „die Lehrerinnen sind sehr gemein zu uns“ (33), folgt die Erzählung über eine Freundin, die ebenfalls ein „Kopftuch“ (45) trägt.

Die vollständige Transkription, die den folgenden Interpretationen zugrunde liegt, befindet sich im Anhang (Zeile 46- 52): Sahra elaboriert weiter und validiert somit Halilas Erzählung. Sie berichtet von ihren Lehrerinnen, die sie in der Früh oftmals nicht grüßen („tut so als ob ich nicht da wär; und ja:: ich find das einfach ganz gemein von ihnen (.) nur weil ich Kopftuch trage;“, 50). An dieser Stelle dokumentiert sich wieder der Orientierungsgehalt der *Schuldzuweisung gegenüber Personen, die sich diskriminierend und stigmatisierend verhalten*.

Halila bearbeitet den *Orientierungsgehalt* der Haltung moralischer Überlegenheit und Amüsement weiter, differenziert allerdings, indem sie deutlich macht, dass es in den Erzählungen um das Verhältnis zwischen „Österreichern“ und „Ausländern“ geht:

53 H: |_ Nix gegen Österreicher aber ohne Ausländer wären sie einfach urarm
54 weil die Ausländer kaufen nur sehr viele Sachen (.) zum Beispiel (.) nix gegen
55 Österreicher, aber sie kaufen zum Beispiel äh ahm eine halbe Wassermelone, aber
56 Türken kaufen gleich drei Wassermelonen auf einmal äh (.) also die Ausländer geben
57 @mehr aus@ (.) und HC Strache will das nicht

Obwohl die drei Mädchen selbst in Österreich geboren wurden, also österreichische Staatsbürgerinnen sind, sagen sie an mehreren Stellen „die Österreicher“ als wären sie selbst kein Teil davon. Sie bezeichnen sich selbst aber auch nicht explizit als Ausländer*innen. Es entsteht der Eindruck, dass sie sich beiden Gruppen nicht wirklich zuordnen können/wollen. Der Orientierungsgehalt *der Haltung moralischer*

Überlegenheit und Amusement dokumentiert sich auch innerhalb dieser Argumentation.

Es kommt eine Aussage ins Spiel, die aus medialen Diskursen nur allzu bekannt ist, allerdings mit umgekehrten Hierarchie-Positionen: „Nix gegen Österreicher aber ohne Ausländer wären sie einfach urarm“ (53). Halila bezieht sich dabei auf die finanzielle Wirtschaftskraft der „Ausländer“, exemplarisch zum Ausdruck gebracht mit dem Verweis auf die alltägliche Praxis von Großeinkäufen, und fügt hinzu, dass die rechte Politik, versinnbildlicht durch einen ihrer aktuell in Österreich zentralen Proponenten HC Strache, eben diese ablehne. Der Gestus der Überlegenheit gegenüber den „Österreichern“, der sich zuvor schon in der Erzählung über ihre Freundin dokumentiert hat, zeigt sich hier wieder. Die österreichische Mehrheitsgesellschaft ist laut Halila ökonomisch von einer Minderheitengruppe abhängig (53). Halila lacht darüber, dass die Migrant*innen mehr ausgeben als die Österreicher*innen, obwohl HC Strache dies nicht wolle. Sie scheint darüber amüsiert zu sein, dass HC Strache ein Schnippchen geschlagen wird. Hier findet auch eine spannende Umkehrung von Stereotypen gegenüber „Ausländern“ statt. In Halilas Argumentation sind es die Migrant*innen, die über mehr Geld verfügen oder zumindest mehr Geld ausgeben als die Österreicher*innen. Dies ist für Halila unterhaltsam. Es kommt allerdings zu keiner Reaktion von Sahra oder Eda auf ihre Argumentation.

Die vollständige Transkription, die die Grundlage der folgenden Interpretation bildet, befindet sich im Anhang (Zeile 58- 73): Eda steigt auf diese Argumentation mit einer elaborierenden Erzählung ein, welche sich nicht explizit auf Halilas Aussage, sondern auf die vorherige bezieht, als sie im Gespräch ihr Rederecht nicht durchsetzen konnte. Sie erzählt davon, dass eine Lehrerin sie aufforderte, das Kopftuch abzulegen und ihr Vater in die Schule kommen musste, um die Situation zu klären („mein Vater musste von Arbeit kommen (.) ich weiß nicht wegen meinem Kopftuch?“, 68). Es zeigt sich auch hier das Enaktierungspotential des positiven Horizonts, nämlich eine machtvolle Position einzunehmen und das Recht auf Gleichbehandlung durchzusetzen, indem durch den Vater Hilfe geholt und die unfaire Behandlung durch die Lehrerin beendet wird.

Sahra kommentiert die letzten Sätze mit „Mhm“. Halila wirft ein: „Aber was geht sie das an? @(.)@“ (103). Es wird erkennbar, dass die Mädchen bei Erzählungen über Grenzüberschreitungen aufgrund ihres Kopftuchs oftmals lachen, Unverständnis zeigen und sich nicht in einer unterlegenen Position, sondern sich vor allem im Recht sehen. Der Orientierungsgehalt der Haltung moralischer Überlegenheit zeigt sich wiederholt. Diejenigen, welche aufgrund des Kopftuchs unfair handeln, stehen am Ende dumm da.

Zum dritten Mal wird hier eine Erzählung präsentiert, in welcher die Mädchen oder ihre Freundinnen aufgrund ihres Kopftuchs unfair behandelt werden, sie aber Hilfe suchen und den Spieß umkehren. Die Übergriffe bleiben nicht folgenlos, sondern haben Konsequenzen. Die Stelle ist sehr fokussiert, der Gesprächsverlauf ist interaktiv dicht. In den entsprechenden Passagen zeigt sich ein paralleler Modus des Diskurses.

Es folgt eine Erzählung von Halila über ein „Mädchen“ in ihrer Schule. Es handelt sich um eine Konklusion. Der Orientierungsgehalt, welcher sich in dieser Geschichte abermals zeigt, ist die Haltung von *Amusement und Überlegenheit gegenüber Personen, die sich diskriminierend verhalten*:

106 H: |_Also ahm ich hatte auch eine Problem ahm ((Klimaanlage wird
107 schwächer eingestellt, da es im Raum schon sehr kalt geworden ist, Gespräch wird
108 dafür kurz unterbrochen)) a:lso ahm ich (.) es gab mal ein Mädchen, sie hatte kurze
109 Haare und sie war blond ahm ich bin mal (1) in die Schule gekommen, und sie (.) also
110 ich war am Spind und sie hat gesagt „Kopftuch runter; du Kopftuch Mafia,“ und sie hat
111 mich nachher geschubst und danach war ich so böse; danach bin ich zurück gerannt
112 @und hab sie voll auf den Boden geschubst@ und danach hab ich's der Herr Direktor
113 gesagt und am nächsten Tag ahm ist ihre Freundin gekommen; Anna; @sie heißt auch
114 Anna@ ahm und hat mich fast erwürgt; sie hat mich am Hals gehalten und so und hat
115 mich geschlagen und ich hab dann zurückgeschlagen; hab mir nix gefallen lassen und
116 danach ist am nächsten Tag @(.)@ so ein Nachbar gekommen; er kann gut Deutsch;
117 aber er ist Türke @und sieht wie ein Anwalt aus@ und der Direktor hat Angst
118 bekommen und hat gesagt dass das Mädchen suspendiert wird; weil sie (.) sie fühlt
119 sich cool; deswegen mischt sie sich immer in andere Religionen ein und sagt
120 „Kopftuch runter“ oder (.) keine Ahnung; ähm warum bist du schwarz? oder so (.)
121 also sie hat etwas gegen Religionen; sie will nur dass jeder Christ ist oder so und ahm
122 sie kommt jetzt nicht mehr in die Schule und ihre beste Freundin auch nicht (.) also (.)
123 also ich finde das sehr gemein; das geht sie doch nichts an (.) und ihre beste Freundin
124 hat mich so @genervt ich hab sie einfach zurückgeschlagen@ (1)

Es geht um eine körperliche Auseinandersetzung mit dem Mädchen und ihrer Freundin, die von Halilas Wehrhaftigkeit geprägt ist. Die Erzählung wird wieder sehr

lebendig, mit verschiedenen Tonlagen erzählt. Halila erklärt das Verhalten der Schulkollegin damit, dass sie eine negative Einstellung gegenüber Religionen abseits des Christentums habe. Die Szene, in der sich Halila zu wehren beginnt, wird lachend gesprochen. Es zeigt sich ein gewisser Stolz und Amüsement über die erfolgreiche eigene Wehrhaftigkeit. Die Unterstützung durch einen Freund der Familie, welcher wie ein Anwalt aussieht, wird lachend erzählt. Die Beschreibung, wie Halila den beiden Mädchen körperlich überlegen ist, passiert ebenfalls lachend. Ähnlich wie in den vorherigen Geschichten begegnet Halila dem Übergriff mit einem Gegenangriff. Sie sucht sich Hilfe, worauf die beiden Angreiferinnen von der Schule suspendiert werden. Halila erzählt, dass der Direktor Angst bekommen hat, weil ein türkischer Freund gekommen ist, der wie ein Anwalt aussieht. Dies trägt ebenfalls zum Amüsement von Halila bei. Der Direktor wird getäuscht: der Freund sieht nur wie ein Anwalt aus, und schafft es trotzdem, dass der Direktor Angst bekommt. Das Enaktierungspotential sich gegen das diskriminierende Verhalten zu wehren, wird an dieser Stelle wieder deutlich. Allerdings zeigt sich hier die Komponente, dass Halila selbst die Initiative ergreift und erst in einem zweiten Schritt vom Bekannten der Familie unterstützt wird. Im Diskurs kommt dieser Erzählung die Funktion einer Konklusion zu, da sie das Thema „Reaktionen innerhalb der Schule aufgrund des Kopftuchs“ inhaltlich beendet.

Die Transkriptionen, auf welche sich die folgenden Interpretationen beziehen, befinden sich im Anhang der Diplomarbeit (Zeile 125- 153): Sahra beginnt im Anschluss in Form einer argumentativ vorgebrachten Proposition darüber zu sprechen, dass sie nicht versteht warum andere Fahrgäste in der U- Bahn starren, sie beschimpfen oder sie in Geschäften nicht begrüßt wird. Sie findet dieses diskriminierende Verhalten sehr unangenehm und betont, dass sie sich selbst unauffällig verhält („ich mach ja wirklich nix (.)“, 135). Sie argumentiert weiter: „nur weil wir bedeckt sind heißt das ja nicht dass wir (.) also so ganz schlimm und so org sind“ (126). In dieser Proposition dokumentiert sich wieder der *Orientierungsgehalt* bezüglich der Schuldzuweisung gegenüber Täter*innen, welcher schon am Anfang der Passage vermittelt wurden.

Halila exemplifiziert das unverständliche Verhalten von „alten Damen; aus Österreich-“ (137) mit einer Geschichte von einer Frau mit Kopftuch, welche von

einer älteren Dame als Schwarzfahrerin beschimpft wurde. Die wütende Reaktion und Selbstverteidigung der betroffenen Frau erzählt Halila lachend („danach @(.)@ ist die Frau sehr wütend ge- geworden und hat ihr den Fahrschein gezeigt und danach @wurde sie wieder still@;“, 145). Sahra validiert zwischendurch mit einem bestätigenden „Ja“ (141). Es wird deutlich, dass sie die Situation gemeinsam erlebt haben.

Die homologen Erfahrungen in diesem Abschnitt sind die sehr selbstbestimmte und selbstbewusste Umgangsweise mit den diskriminierenden Übergriffen aufgrund des Kopftuchs, welche sich durch wehrhaftes körperliches Verhalten, sowie durch den Bezug auf soziale Unterstützung zeigt. Während die Argumentationen von Unsicherheit und Unverständnis seitens der Mädchen zeugen („ich versteh sie nicht“, 31), kommt in den erzählten und beschriebenen Handlungen die Fähigkeit zur aktiven Verteidigung der eigenen Position und zur Durchsetzung der eigenen Rechte zum Ausdruck. Zentral in dieser Passage ist das Herkunftsverhältnis, welches expliziert wird, indem immer wieder von den „Österreicherinnen“ (138) als Gegenpol zur eigenen Position gesprochen wird. Die Mädchen ordnen sich aber nicht explizit der Gruppe der Migrant*innen, sondern eher dem Kollektiv der Kopftuchträgerinnen zu. Das Geschlechts- und Altersverhältnis, welche eine Rolle spielen (können), wird von den Mädchen nicht angesprochen. In dieser Passage wird deutlich, dass die Plätze der geschilderten Erfahrungen im öffentlichen Raum zu verorten sind: Park, Schule und Verkehrsmittel. An diesen Orten wird auch überall das Kopftuch getragen, wobei die Interpretation am Anfang der Passage bestätigt wird, dass öffentlicher Raum für die Mädchen dort ist, wo das Kopftuch getragen wird und umgekehrt.

Bisher war in dieser Passage ein paralleler Diskursmodus zu finden. Nun taucht ein antithetischer Modus auf, welcher ebenfalls homologe Erfahrungen widerspiegelt. Sahra positioniert eine Antithese zu Halilas vorangegangener Erzählung über die alte Frau in der Straßenbahn: „Naja aber es gibt wirklich manche; die sind (.) urnett; (.) ja nicht immer die Österreicherinnen“ (149). Sie stellt damit die Allgemeingültigkeit des bislang argumentierten und durch Geschichten belegten Umstands in Frage, dass die Österreicherinnen schuldhaftes Verhalten zeigen. Es zeigt sich damit, dass der *Wunsch nach Gleichbehandlung* als positiver Horizont in manchen Fällen auch erfüllt wird. Eda bekräftigt diese Divergenz mit einem nicht eindeutigen, unverständlichen

„(du übertreibst)“ (150) als Unterstützung von Sarah und gleichzeitig bezugnehmend auf die Aussage von Halila. Halila übernimmt nach diesem Einwurf sofort die Validierung der aufgeworfenen Antithese, indem sie exemplifizierend von einer netten Frau in der Straßenbahn erzählt. Es wird deutlich, dass alle drei Mädchen die neue Orientierungskomponente anerkennen.

Es kommt im Anschluss zu einer Konklusion im Modus einer Synthese durch Sahra in Kooperation mit Halila:

154 S: |_Ja
155 manche können wirklich sehr nett sein; aber
156 H: |_ Aber manche sind auch sehr aggressiv; sie
157 mögen halt einfach (Frauen nicht)

Sahra bestätigt nochmals, dass manche Menschen sehr nett sein können (153) und Halila ergänzt, dass manche auch aggressiv sind (156). Nach dem kurzen antithetischen Diskursverlauf entwickelt sich rasch eine Konklusion in Form einer Synthese und das Gespräch wird für einige Sekunden beendet. Im Anschluss an diese Passage wird über das Verhältnis zu Nachbar*innen gesprochen.

5.1.4 Passage: Sicherheit im familiären Kontext, Gefahr im öffentlichen Raum

Nachdem mich die Mädchen nach einer längeren Stille explizit zu weiteren Fragen aufgefordert haben, stelle ich als Diskussionsleiterin die immanente Nachfrage nach den Sorgen und Ängsten der Eltern, welche zuvor im Gespräch von den Teilnehmerinnen schon erwähnt wurden (I: „Du hast vorher davon gesprochen, dass sie (Anmerkung: die Eltern) sich dann Sorgen machen oder Angst haben?“, 1- 2). Es wird damit ein thematischer Rahmen eröffnet und ein propositionaler Gehalt eingeführt. Sarah validiert mit einem langgezogenen „Ja“, welches bestätigt, dass sie vorher davon gesprochen hat und sich von der immanenten Nachfrage angesprochen fühlt. Halila steigt in das Thema ein und argumentiert, dass „sehr schlimme Dinge“ (4) geschehen, wobei sie ein weites Spektrum aufmacht, was alles darunter zu verstehen sein kann. Die Aussage bleibt vage und wird trotzdem als Begründung für die Sorgen der Eltern eingesetzt.

Eda elaboriert weiter, indem sie von den Ängsten ihres Vaters zu sprechen beginnt:

5 E: |Bei uns
6 ist zum Beispiel so; mein- meine Vater hat Angst wenn ich mir; wenn eine Junge äh (.)
7 zum Beispiel ich wollte Projektwoche gehen

8 H: ()

9 E: |in dritte Klasse und mein Vater hat gesagt
10 du darfst nicht; weil er hat Angst (.) dass (.) Jungs bei unsere Zimmer kommt; oder
11 sieht, irgendwas macht

Mit der Aussage „bei uns ist es so“ (5) dokumentiert sich eine gewisse Selbstverständlichkeit über das Verhalten in ihrer Familie, wobei nicht eindeutig ist, ob sie mit „uns“ von ihrer Familie oder einem anderen Kollektiv spricht. Es geht um die „Angst“ (6) des Vaters. Die Sorgen der Mutter werden nicht angesprochen. Weiters geht es in der Angst des Vaters um das Verhalten von Burschen. Es wird auf zwei Ebenen die geschlechtsspezifische Komponente der Sorgen angesprochen. Einerseits macht sich der Vater, als Zugehöriger der sozialen Kategorie „Mann“ Sorgen und andererseits sind es junge „Männer“ und deren Verhalten, wovor er bezüglich seiner Tochter Angst hat. Es werden in Edas Beschreibung die Sorgen des Vaters zum Ausdruck gebracht, ohne dass jedoch ein Hinweis darauf gegeben wird, ob Eda die Angst ihres Vaters teilt. Eda fehlen die Worte um zu beschreiben, warum und wovor der Vater Angst hat. Sie kann die Gründe nicht artikulieren. Diese Unmöglichkeit könnte darauf hindeuten, dass die Angst ihres Vaters nicht ihre eigene ist und sie es deshalb nicht erklären kann.

Der negative Horizont bezieht sich auf die *örtlichen Einschränkungen, die sich als Konsequenz aus den Sorgen des Vaters ergeben*. Der positive Horizont liegt im Gegensatz dazu darin, die *Entscheidungsfreiheit zu haben, Räume abseits der privaten Sphäre aufzusuchen*. Durch die Sorgen ist das Enaktierungspotential sich selbstbestimmt zu bewegen eingeschränkt; so durfte Eda nicht mit auf die Projektwoche fahren. Halila fügt zwischendurch einen unverständlichen Satz ein. Der sich zeigende Orientierungsgehalt bezieht sich auf die *Differenz zwischen der Angst der Eltern vor (potentiellen) Gefahren in öffentlichen Räumen und der eigenen, mit den elterlichen Sorgen nicht übereinstimmenden Wahrnehmung*. Halila lacht an dieser Stelle auf. Sie hat das Gesagte wahrgenommen und reagiert darauf. Ob es sich allerdings um eine Bestätigung oder um Amüsement über Edas Beschreibung handelt, lässt sich nicht eindeutig bestimmen.

Eda und Halila mit einem „Ja“ (24). Es wird nicht angesprochen, ob sich Sahra einem dem beiden Erfahrungsräume zugehörig fühlt.

Halila und Eda elaborieren das Thema weiter. In den Fragen von Halila dokumentiert sich der unterschiedliche Erfahrungsraum abermals deutlich:

- 25 H: | _Also bleibst du immer alleine oder was?
26 E: | _Ja (.)
27 @mit meine Mutter und mit meine Vater@
28 H: | _Aber du darfst heiraten?
29 E: | _Jaja; ich darf schon
30 heiraten; aber nicht zusammen sein; und so; und Hand halten; und @draußen
31 irgendwas machen und so@
32 H: | _@(2)@
33 E: | _@ja@

Halila fragt nach, ob Eda für immer alleine bleiben wird. Darin dokumentiert sich eine sehr negative Vorstellung. Eda antwortet sarkastisch und lachend, dass sie für immer mit ihren Eltern zusammen wohnen wird, worin sich eine gewisse Unsicherheit und ein Schutzmechanismus dokumentieren. Zuerst lacht Halila, Eda steigt mit einem lachend ausgesprochenen „Ja“ (33) ein. Es dokumentiert sich, dass die beiden ihre unterschiedlichen Erfahrungsräume akzeptieren können, auch wenn sie nicht unbedingt geteilt werden. Durch das Lachen löst sich die Spannung, welche durch den antithetischen Verlauf aufgebaut wurde. Das Thema wird innerhalb dieses Lachens beendet. Es handelt sich also um eine Konklusion. Es zeigt sich ein antithetischer Diskursmodus, in dem es zuerst zu einem Gegeneinander der Orientierungen kommt, und am Ende zu einer Synthese. Ein Hinweis auf einen antithetischen Modus ist die Tatsache, dass die Teilnehmerinnen Stimmungen und Emotionen der Gegenüber formulieren können (Przyborski, 2004, 286). Dies gelingt Halila, indem sie Eda ganz gezielte Fragen stellt, welche ihre Gefühle zum Vorschein kommen lassen. Ein weiterer Hinweis ist die Reaktion auf eine Pointe, bevor diese artikuliert wird (ebd., 286). Im gemeinsamen Lachen von Halila und Eda zeigt sich diese einander intuitiv-verstehende Reaktion.

Halila führt das Thema „Sorgen und Ängste der Eltern“ vom Beginn der Passage in Form einer Proposition wieder ein:

- 34 H: | _Also es passieren sehr schlimme Dinge; zum Beispiel
35 ahm vor einer Woche; wurde eine drei- dreizehnjährige überfahren; weil sie war nur
36 mit ihrer Freundin; ohne Familie und so (.) und zum Beispiel wenn sich ein Mädchen

37 verletzt (1) zum Beispiel in Holland ist es so ahm eine Mutter hat mal auf ihren Sohn
38 nicht aufgepasst; und der wurde dann (.) von diesem Jugendamt weggenommen; und
39 die anderen Kinder auch; deswegen haben meine Eltern auch Angst; deswegen
40 schicken sie mich sehr selten raus (1) @und es passieren sehr schlimme Dinge@ (3)

41 S: In der Türkei; mein Vater dort erlaubt es auch nicht; weil dort wo wir wohnen; da
42 passieren wirklich sehr schlimme Dinge, da werden Kinder und so entführt und äh ja

43 H:

|_Mhm

Halila wiederholt, dass gefährliche Situationen entstehen können und bekräftigt ihre Argumentation mit nacheinander vorgetragenen Beispielen. Die exemplarischen Geschichten beziehen sich auf Autounfälle und Verletzungen von Kindern, die geschehen sind, weil die Eltern nicht auf sie aufgepasst haben. Mit diesen beispielhaften Darstellungen begründet Halila die Angst und Sorgen ihrer Eltern. Weil die Eltern Angst haben, darf sie nur selten hinaus gehen. Damit wird der Gegensatz zwischen der körperlichen Sicherheit in Anwesenheit und der Gefahr für die körperliche Gesundheit in Abwesenheit des familiären Gefüges eröffnet. Der öffentliche Raum ist nur sicher, wenn er gemeinsam mit der Familie aufgesucht wird, wie es sich in der Geschichte von dem überfahrenen Mädchen dokumentiert („weil sie war nur mit ihrer Freundin, ohne Familie“, 35). Halila wiederholt abermals, dass dramatische Ereignisse geschehen, spricht den Satz diesmal lachend aus. Der *positive Horizont* ist in diesem Fall die Sicherheit und körperliche Unversehrtheit, während der *negative Horizont* in den potentiellen Gefahren außerhalb des familiären Kontext liegt. Das *Enaktierungspotential* der körperlichen Sicherheit wird erfüllt, wenn man sich im Gefüge der Familie aufhält. Der *Orientierungsgehalt* bezieht sich darauf, dass der öffentliche Raum je nachdem ob er zusammen mit der Familie oder alleine aufgesucht wird, symbolisch in ungefährliche (mit der Familie) und gefährliche (alleine) Kontexte eingeteilt wird.

Sahra elaboriert den nun rekonstruierten Orientierungsgehalt und erweitert das Thema auch auf die Zeit, die in der Türkei verbracht wird. Es ist wieder der Vater, der die Erlaubnis, ohne Familie öffentliche Räume aufzusuchen, erteilen oder verweigern kann. Die exemplarische Darstellung von potentiell gefahrvollen Situationen im öffentlichen Raum wird erweitert:

44 S: Ja entweder sie werden äh sie werden

45 H:

|_verbraucht äh (.) missbraucht

46 S: | _ Ja äh sie
 47 betteln oder so und manchmal töten sie das Ki-
 48 H: | _Und= verkaufen= die= Organe
 49 S: | _Ja genau; das
 50 passiert (.) also es ist nirgends so sicher und äh deswegen erlaubt er manchmal auch
 51 nicht a::ber (1) diese Dinge passieren wirklich nur selten; aber ähm; @das sind
 52 einfach Eltern und die machen sich einfach Sorgen@ (1) ja

Sahra versucht eine Aussage zu machen („sie werden“, 44), doch es fehlen ihr die Worte. Halila springt ein und ergänzt mit „missbraucht“ (45), wobei auch sie zuerst nach dem Wort suchen muss. Es zeigt sich eine gewisse Sprachlosigkeit, welche schon zu Beginn der Passage bei Edas Beschreibung über die Angst ihres Vaters sichtbar wurde. Möglicherweise deutet diese Suche nach passenden Worten darauf hin, dass es sich hier weniger um Einschätzungen handelt, die die Mädchen in eigenen Auseinandersetzungen entwickelt haben, sondern um stereotypisierte Gefahrenszenarien des Common Sense, die von den Mädchen eher oberflächlich rezipiert und an dieser Stelle reproduziert werden. Sahra ergänzt weiter, dass manche Kinder betteln müssen und manchmal auch getötet werden. Das Wort Kind wird mitten im Wort abgebrochen, Halila fällt ihr ins Wort und sagt mit hoher Geschwindigkeit: „Und=verkaufen=die=Organe“ (48), sodass es wie ein Wort klingt. In dieser gemeinsamen Elaboration dokumentiert sich ein paralleler Gesprächsmodus. Die Mädchen ergänzen einander und beenden ihre Sätze gegenseitig. Sahra validiert das Gesagte in ihrer Konklusion mit „ja genau“ (49) und wiederholt die Elaborationen nochmals, fasst sie zusammen. Der Orientierungsgehalt vom *öffentlichen Raum, der sich in Abwesenheit der Familie als Gefahrenraum manifestiert*, wird mit wiederholt. Gleichzeitig wird diese Wahrnehmung dadurch relativiert, indem Sahra betont, dass diese gefährlichen Geschehnisse nur selten auftreten und sich Eltern durch ihre Erzieher*innenrolle bedingt Sorgen machen (52). Darin dokumentiert sich der zu Beginn aufgeworfene *Orientierungsgehalt*, dass eine Differenz besteht, zwischen der Angst der Eltern vor (potentiellen) Gefahren in öffentlichen Räumen und der eigenen, mit den elterlichen Sorgen nicht übereinstimmenden Wahrnehmung.

Daraufhin handeln Eda und Halila aus, wer nun weiter erzählen soll. Halila verweist darauf, dass sie schon eine Geschichte erzählt hat, wobei sich wieder die strikte Reihenfolge des Sprechens zeigt. Halila hat schon erzählt, also darf/soll Eda als nächste sprechen. Es kommt zu einer sehr ausführlichen Proposition durch Eda, welche monologisierend vorgetragen wird. Sie erzählt von einem weiteren Beispiel, wobei allerdings ein neues Thema aufgeworfen wird: sexualisierte Übergriffe im öffentlichen Raum:

56 E: |_Zum Beispiel äh es ist im Fernseher; in unserer Schule
57 rausgekommen ((räuspert sich)) unser Schule; ich weiß auch nicht; ich hab nicht
58 gesehen; meine Freundin hat mir gesagt; sie hat mir auf Video gezeigt (.) äh bei
59 unsere Schule; Berggasse; da gibt einen Park, Bachmannpark; äh dort ist ein Mann; er
60 verkleidet sich immer Polizei oder irgendwie oder ein Rettungs- ich weiß nicht; er=er
61 (.) er=er war er; war in unseren- in unsere Schule (1) er hat ein Mädchen äh er hat ein
62 Mädchen äh; wie soll ich das sagen? (detschaurus)

63 H: |_(detschaurus?) vergewaltigt

64 E: |_ja:: und
65 äh und diese Mädchen war alleine (.) und deswegen jetzt; haben bei unserer Schule
66 jeder Angst; von diesen Mann; er ko-; man sieht ihn nicht; er kommt immer am
67 Abend; und dort sind Putzfrauen; die putzen das immer bis Abend; dann (.) dann
68 schließen sie bis neun oder so; aber es passiert immer um acht Uhr oder so; und
69 dann; in die Früh passiert das auch manchmal; mit dem Mädchen ist das passiert; und
70 sie hat die ganze Zeit geschreit; ganze Zeit; und niemand hat gehört; (.) diese
71 Putzfrauen waren schon weg; früher weg; ja und dann deswegen sagt unsere
72 Lehrerin wir müssen mit zwei; ich und meine Freundin; wir müssen immer WC
73 gehen; immer mit zwei; wir dürfen nicht mehr alleine gehen (.) ja

Eda hat von der Situation durch einen Fernsehbericht erfahren. Medien bilden auch in diesem Fall eine zentrale Informationsquelle. Es geht um eine Vergewaltigung an einer Schülerin durch einen fremden Mann, welche in Edas Schule passiert ist. Eda beschreibt den Mann, welcher sich als Polizist oder Rettungsfahrer verkleidet. Es geht also um eine sehr bedrohliche Situation, in der eine scheinbar vertrauenswürdige Person zum Täter wird. Der Täter wird als Mann beschrieben, der sich verkleidet und unsichtbar bleibt (66). Eda ringt um das Wort, welches beschreiben soll, was der Mann mit dem Mädchen gemacht hat. Sie murmelt ein unverständliches türkisches Wort. Halila ergänzt ihren Satz mit „vergewaltigt“ (63), wobei auch sie zuerst das türkische Wort wiederholt. Eda bestätigt mit „ja“ (64), sie betont, dass sich das Mädchen alleine im Schulgebäude befand und ihre Schreie ungehört blieben. Die Situation und die Beschreibung des Täters klingen sehr dramatisch, trotzdem wirkt

Edas Erzählung sehr nüchtern und distanziert, als wäre sie von der beschriebenen Gefahr selbst nicht betroffen. Mit verallgemeinernden Wörter wie „jeder“ (65) und „man“ (66) erzählt sie die Geschichte aus einer sehr distanzierten Metaebene, die ihre eigene Fremdheit zum Ausdruck bringt. Der negative Horizont ist die *potentielle Gefahr im Umfeld des schulischen öffentlichen Raumes*, wobei der positive Horizont nicht ersichtlich wird. Der Orientierungsgehalt zeigt eine *distanzierte Haltung zu dieser realen, weil im nahen Umfeld auftretenden Gefahr*. Die Mädchen haben nach eigenen Angaben selbst noch keine sexualisierten Übergriffe erlebt und nehmen diese möglicherweise deshalb nicht als reale Gefahr wahr. Im Vergleich zu den Übergriffen aufgrund des Kopftuchs wird sehr emotionslos, distanziert und unberührt von den sexualisierten Grenzüberschreitungen erzählt. Im Gegensatz zum Kollektiv der Kopftuchträgerinnen, in welches sich die Mädchen in der vorangegangenen Passage immer wieder eingemeindet haben, bringen sie kein Zugehörigkeitsgefühl zum Kollektiv der Frauen* zum Ausdruck. Darin zeigt sich unter anderem die weniger starke Betroffenheit bezüglich der sexualisierten Übergriffe.

Die vollständige Transkription der folgenden Interpretation befindet sich im Anhang (Zeile 74- 79): Ohne Edas Erzählung zu kommentieren, fährt Halila mit ihrer eigenen Geschichte fort, wobei das Thema wiederholt wird. Der öffentliche Ort bleibt derselbe; es geht um die Schule. Halila berichtet von einem „verrückten Mann“ (75), der sich vor ihrer Schule aufgehalten hat. Sahra lacht an dieser Stelle. Es dokumentiert sich ein paralleler Diskursmodus. Sahra lacht und reagiert noch bevor die Pointe der Erzählung deutlich wird. Halila steigt in das Lachen ein und elaboriert lachend weiter, dass der Mann nackt war (77). Sahra und Eda lachen an dieser Stelle laut auf. Sie ratifizieren das Gehörte (78- 79). Der parallele Diskursmodus bestätigt sich.

Halila elaboriert die Erzählung lachend weiter, obwohl es sich um kein unterhaltsames Thema handelt:

80 H: |_ @Er ist so vor der Schule
81 gelaufen@ und hat (Mädchen) vergewaltigt; und deswegen es gab's; stand sogar mal
82 auf dem Zeitung; also im Zeitung, nicht @auf@, im Zeitung; ahm; meine Eltern hatten
83 deswegen Angst und sie haben mich immer mit dem Auto in die Schule gefahren und
84 so; und sie haben mich auch immer abgeholt (1) ja jeder hatte Angst vor diesem
85 Mann; er wurde auch gesucht, danach wurde er gefunden; und die Poli- Polizisten

86 haben ihn gefunden, (.) ja jetzt sind wir Problem los; kann jetzt ganz normal in die
87 Schule gehen und haben auch keine @Angst@

Der Mann hat Mädchen vergewaltigt, wobei wieder die Zeitung als Vermittlerin dieser Information dient. Die Eltern hatten deswegen Angst und brachten Halila immer mit dem Auto zur Schule. Es dokumentiert sich wieder, dass die Angst der Eltern einen starken Einfluss auf den Aufenthalt in öffentlichen Räumen ausübt. Halila betont, dass „jeder“ (84) und ihre Eltern (82) vor diesem Täter Angst hatten, klammert ihre eigene emotionale Einschätzung allerdings aus. Diese Darstellungsform transportiert wie zuvor schon in Edas Erzählung ein sehr distanzierendes Moment gegenüber der realen Gefahr. Die Festnahme des Täters wird als Aufhebung der gefährvollen Situation wahrgenommen. Darin dokumentiert sich die Annahme, dass es sich um einen Einzelfall und nicht um eine wiederkehrende Gefahrensituation handelt. Der Orientierungsgehalt *der distanzierten Haltung und der emotionalen Unbetroffenheit gegenüber der Gefahr* wiederholt sich in der Konklusion.

5.1.5 Zusammenfassung

Ein zentrales Element, welches sich durch diese Gruppendiskussion zieht und sich in den Passagen wiederholt zeigt, ist die Orientierung, dass die Teilhabe am öffentlichen Raum fast ausschließlich im Kontext familiärer Bezüge geschieht, und es zu einer Verschränkung, zwischen sozialen Beziehungen, die traditionell vorrangig der privaten Sphäre zugeschrieben werden und dem Aufenthalt im öffentlichen Raum, kommt. Die drei Gesprächsteilnehmerinnen berichten einheitlich davon, dass sie die meiste Zeit in öffentlichen Räumen zusammen mit ihrer Familie verbringen. Jene öffentlichen Orte, die außerhalb des familiären Kontextes aufgesucht werden, sind größtenteils in Institutionen eingebettet, welche sich durch eine Aufsichtskomponente auszeichnen: die Schule und das muslimische Freizeitzentrum.

Das Tragen des Kopftuchs steht ebenfalls in Verbindung mit dem Aufenthalt in öffentlichen Räumen: überall dort wo es sich um keinen privaten Raum handelt, wird das Kopftuch getragen. Die religiöse Institution bzw. Praxis des Fastens nimmt in diesem Zusammenhang auch einen strukturierenden Einfluss auf die Teilhabe an öffentlichen und privaten Räumen ein.

Die enge Verschränkung zwischen dem Aufenthalt in öffentlichen Räumen und dem familiären Kontext, wird auch in Verbindung mit einem weiteren Orientierungsgehalt

verdeutlicht: der öffentliche Raum wird, je nachdem ob er zusammen mit der Familie oder alleine aufgesucht wird, symbolisch in ungefährliche (mit der Familie) und gefährliche (alleine) Kontexte eingeteilt. Die Sicherheit im öffentlichen Raum kann durch das Beisammen-Sein mit der Familie wieder hergestellt werden. Bei den gemeinsam mit der Familie unternommenen Aktivitäten handelt es sich um einen Modus, mit welchem sich die Mädchen öffentlichen Raum aneignen können. Über den Diskurs hinweg kommt es immer wieder zu einer Selbstdefinition und einem Zugehörigkeitsgefühl zu einem Kollektiv, welches sich in vielen Fällen auf die Gruppe der Kopftuchträgerinnen bezieht. Ein zweites Kollektiv, welches als selbstverständlich dargestellt wird, ist die Familie.

Die beiden zentralen Orientierungen, die sich innerhalb der Thematik „Übergriffe aufgrund des Kopftuchs“ entwickeln, sind einerseits die Haltung moralischer Überlegenheit gegenüber Personen, die sich diskriminierend und stigmatisierend verhalten und andererseits die Schuldzuweisung an Täter*innen. Die jungen Frauen sind sehr betroffen von den Übergriffen aufgrund des Kopftuchs, haben aber eine sehr selbstbewusste Umgangsweise entwickelt damit umzugehen. Sexualisierte Übergriffe werden jedoch aus einer *sehr distanzierten, fast unbeteiligten Haltung* beschrieben. In der dritten Passage dokumentiert sich außerdem der Orientierungsgehalt einer Differenz zwischen der Angst der Eltern vor (potentiellen) Gefahren in öffentlichen Räumen und der eigenen, mit den elterlichen Sorgen nicht übereinstimmenden Wahrnehmung. Die Angst der Eltern nimmt einen strukturierenden Einfluss auf die Teilhabe ihrer Töchter an öffentlichen Räumen.

Die Diskursmodi variieren in dieser Gruppendiskussion sehr stark. Zu Beginn ist die Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen sehr gering, steigert sich allerdings vor allem bei den Themen *Fasten* und *Grenzüberschreitungen aufgrund des Kopftuchs* zu einer Fokussierungsmetapher. Die Erzählungen über die Übergriffe aufgrund des Kopftuchs werden univok erzählt, was auf einen starken gemeinsamen Erfahrungsraum hindeutet. Der restliche Diskursverlauf in den angeführten Passagen gestaltet sich parallel, mit der Ausnahme von zwei antithetischen Verläufen, welche sich aber relativ rasch zu einer Synthese entwickeln.

5.2 Falldarstellung Eiskaffee

5.2.1 Zugang und Vorinformation

Mein Interesse an dieser Gruppe ergab sich aus zwei Gründen. Erstens erfüllte die Gruppe in Bezug auf das Alter (die Mitglieder sind zwischen dreizehn und sechzehn Jahre alt) das in meinem Forschungsinteresse festgelegte Kriterium. Zweitens interessierten mich mögliche neue Erfahrungskomponenten, die mit dem Umstand verbunden sind, dass die Mädchen, sowie deren Eltern in Österreich geboren worden sind. Den Kontakt zur Gruppe konnte ich über eine Freundin herstellen, welche wiederum eine Bekannte hat, die bei einer Jugendorganisation als ehrenamtliche Leiterin arbeitet. Nach einigen Telefonaten und ausgetauschten Kurznachrichten konnte ich einen Termin mit der Gruppenleiterin sowie den vier Mädchen, welche alle die gleiche Freizeit-Gruppe besuchen, organisieren. Positiv war in diesem Fall auch, dass sich alle vier jungen Frauen schon seit längerem von gemeinsamen Aktivitäten kennen. Meine einzigen Informationen über die Teilnehmerinnen vor unserem Gespräch waren ihr Alter, ihre Herkunft sowie ihre Mitgliedschaft bei der Jugendorganisation.

Interviewsituation

Auf Wunsch der jungen Frauen trafen wir uns in einem großen Café in der Wiener Innenstadt. Bei meinem Eintreffen war zuerst nur die Gruppenleiterin anwesend, die die Mädchen beim Kennenlernen begleiten wollte, während des Gesprächs aber in einem anderen Bereich des Cafés außer Hör- und Sichtweite Platz nahm. Zehn Minuten nach meinem Eintreffen kamen die Mädchen herein. Die Begrüßung und Kontaktaufnahme verliefen problemlos; die Mädchen zeigten sich sehr interessiert und gut gelaunt. Zuerst bestellten die Mädchen an der Theke Getränke, und danach ließen wir uns an einem runden Tisch im hinteren Bereich des Cafés nieder. Der Gesprächslärm rund um uns war relativ hoch, doch die Mädchen waren sehr konzentriert und ließen sich nicht ablenken. Nur das nachfolgende Transkribieren wurde dadurch etwas erschwert. Die Sitzanordnung war gut gewählt. Die vier Mädchen saßen alle im Kreis, mit Blickkontakt zueinander, während ich an einer Stelle des Kreises zurückgelehnt und als stille Beobachterin Platz nahm. Nach dem Gruppengespräch verabschiedeten wir uns vor dem Café.

Hintergründe der Gruppenteilnehmerinnen

Eva ist mit sechzehn Jahren die älteste Teilnehmerin in der Runde. Sie wurde in Wien geboren und ist auch hier aufgewachsen. Sie geht in die sechste Klasse Gymnasium. Aus dem Gespräch geht hervor, dass sie einen jüngeren Bruder hat. Ihre Eltern sind in Österreich geboren, ebenso wie die Eltern der anderen Diskussionsteilnehmerinnen.

Dana ist dreizehn Jahre alt und besucht ebenfalls das Gymnasium. Sie ist in Wien geboren und aufgewachsen und hat zwei Brüder. Gemeinsam mit Eva war sie die aktivste Sprecherin im Gruppengespräch.

Fiona ist ebenfalls dreizehn Jahre alt und besucht das Gymnasium. Wie die anderen Mädchen wohnt sie im 13. Bezirk, in derselben Wohnsiedlung.

Gabi ist dreizehn Jahre alt und geht ins Gymnasium. Wie die anderen Mädchen ist sie Mitglied bei der Jugendorganisation. Während des Gruppengesprächs war sie die stillste Teilnehmerin, beteiligte sich kaum am Diskurs, oftmals nur wenn sie von den anderen aufgefordert wurde.

Leider konnte ich keine genauen Informationen darüber bekommen, welche konkreten Berufe die Eltern der Mädchen ausüben. Allgemein handelt es sich aber um Akademiker*innen und Angestellte.

5.2.2 Anfangspassage: strukturierende Freizeitaktivitäten

Der Eingangsstimulus kann als Themeninitiierung verstanden werden. Durch Reformulierungen und eine größtmögliche Vagheit wird der Gruppendiskussion ein weiter Spielraum geöffnet. Dana ratifiziert den Eingangsstimulus zwischendurch mit einen „Ja“ (4):

1 I: Ok und des Thema das mi irgendwie interessiert für meine Diplomarbeit is ähm (1)
2 äh wie verschiedene Leute wenn sie nicht zuhause sind; wie sie da ihre Freizeit
3 verbringen; wo sie sich da aufhalten;; was sie da so machen;; wen sie treffen, (.) ja?

4 D: |_Ja;

5 I: |_das

6 heißt von euch würd mich jetzt auch interessieren; wenn's ihr nicht zuhause seids;

7 was macht's ihr da genau; wo haltet's ihr euch auf; an welchen Orten::

Nach der Eingangsfrage schließt Dana mit einer Nachfrage an. Sie möchte wissen ob auch über „regelmäßige“ (8) Aktivitäten gesprochen werden kann. Diese Frage

Dana elaboriert weiter, indem sie vom Nachmittagsunterricht berichtet, der zweimal in der Woche stattfindet, sowie vom Frisbee-Spielen, das ebenfalls von der Schule aus organisiert wird. Es dokumentieren sich an dieser Stelle wieder die starke Strukturierung und Regulierung des Alltags durch Schule und institutionalisierte Formen von Freizeitaktivitäten. Jeder Tag scheint durchgeplant zu sein und in seinen Zeitressourcen zum größten Teil ausgeschöpft zu werden.

Die nachfolgende Interpretation bezieht sich auf die Zeilen 24- 42, die im Anhang in der Transkription zur Anfangspassage vollständig zu lesen sind. Es kommt zu einem Verständnisproblem bei Eva. Sie fragt: „Fußball?“ (24), wobei ihre Nachfrage auf einem akustischen Unverständnis beruht. Dana expliziert daraufhin und betont „Frisbee“ (25). Eva wiederholt im Anschluss zweimal das Wort „Frisbee“ und lacht dann auf. Dieses Lachen kann als Belustigung über das eigene mangelnde Hörverständnis gedeutet werden. Sie zeigt damit auch, dass sie die Aussage nun inhaltlich verstanden hat. Zum ersten Mal im Gespräch werden nun die beiden anderen Gesprächsteilnehmerinnen Fiona und Gabi hörbar. Bisher fand das Gespräch nur zwischen Eva und Dana statt. Beide, Fiona und Gabi, lachen an dieser Stelle, sie ratifizieren damit, dass sie das Gespräch verfolgen, das Verständnisproblem wahrgenommen haben. Das Gespräch wirkt bis zu diesem Punkt als müsste es erst „in Gang“ kommen, als müssten sich die Teilnehmerinnen erst aufeinander einstimmen. Diese „Holprigkeit“ kommt einerseits im Verständnisproblem zum Ausdruck und andererseits in der Tatsache, dass hauptsächlich zwei Teilnehmerinnen miteinander sprechen.

Nach dem Verständnisproblem wird weiter über den Sport gesprochen. Nach der Klärung, dass es um Frisbee-Spielen geht, wird nachgefragt, ob es sich dabei überhaupt um einen Sport handelt. Diese Frage wird bejaht, mit der Erklärung, dass es im Kontext der Schule organisiert wird und eine Bekannte auch Frisbee spielt. Der Kontext der Schule und die Tatsache, dass auch andere dasselbe machen, sind die Legitimation als Sport zu gelten. Eva setzt eine Konklusion, indem sie die Bewertung „urcool“ (37) einbringt und somit das Thema beendet. Es wird allerdings nicht eindeutig klar, worauf sich diese Bewertung genau bezieht.

Dana proponiert, dass sie überlegt hat, tanzen zu gehen. Allerdings hat sie nichts gefunden, was gut für sie passen würde (39). Es wird nicht klar, ob es zeitlich oder

Nach der Ablehnung durch Eva fügt Fiona an, dass sie möglicherweise mit einer anderen Freundin in einen Pilates-Kurs gehen wird; es handelt sich dabei um eine Zwischenkonklusion. Eine Zwischenkonklusion weist nach Przyborski (2004) darauf hin, dass „Gespräche letztlich mehrere ineinander verschachtelte Ebenen von Propositions-Konklusions- Sequenzen aufweisen“ (ebd., 76).

Es kommt zu einer Anschlussproposition durch Eva. An dieser Stelle wird das Thema Tanzen durch die Fokussierung auf regelmäßige Tanzstunden bei der Tanzschule Elmayer erweitert. Die bisherigen Orientierungsgehalte tauchen an diesem Punkt gemeinsam wieder auf: Es dokumentiert sich einerseits der *strukturierende Einfluss der institutionalisierten Freizeitaktivitäten auf den Lebensalltag* und andererseits die *Vielzahl von Möglichkeiten, um die Freizeit zu gestalten*:

57 E: | weil ich ja
58 jetzt schon in der Fünften (.) war ich immer; nein Sechste war ich Elmayer; jeden
59 Freitag oder Donnerstag; das kann ma sich ja aussuchen (.) u::nd es hat voll Spaß
60 gemacht und jetzt hab ich halt beschlossen weiter zu gehen; mich weiter zu bi::lden

61 D: | Und jetzt
62 machst du Silberkurs, oder?

63 E: | Jetzt mach ich Silber=Goldkurs ja; und mein Bruder geht eh
64 auch mit

65 D: | Ja
66 stimmt

67 E: | Ja und noch- Anna geht auch und so; ja und einfach wenn man mit
68 Freundinnen geht, dann is es saulustig; und ja es halt

69 D: | Ja: (.) da kann man nachher noch was
70 machen

Freitags und donnerstags wird getanzt; darin dokumentiert sich die Regelmäßigkeit und die wiederkehrende Ordnung. Eva betont, dass man sich aussuchen kann, an welchem Tag getanzt wird, wobei sich darin wieder die (fast) unbegrenzten Möglichkeiten, die eigene Freizeit zu gestalten, zeigen. Es besteht die freie Wahlmöglichkeit, allerdings in einer vorab vorgegebenen Struktur. Es zeigt sich in diesen Darstellungen, dass sich die Mädchen in ihrer Freizeitgestaltung stark an institutionalisierten Formen von Freizeitaktivitäten orientieren und es wenige Räume gibt, die abseits der Strukturierung und Kontrolle durch Erwachsene, selbstorganisatorisch gestaltet werden. Der positive Horizont, dass die *Aktivitäten wie Tanzen einerseits unterhaltsam und gleichzeitig aber auch nützlich sein sollen*, wird

aufgeworfen. Gleichzeitig wird das Tanzen und die Entscheidung weiterzumachen damit erklärt, dass man den Wunsch hat, sich „weiter zu bilden“ (60). Damit wird ein neuer Aspekt hereingebracht: Es wird das Thema der Freizeitgestaltung nun als Bildungsmaßnahme, also als Maßnahme zur Entwicklung eigener Kompetenzen aufgeworfen, worin sich eine *Orientierung* an Zweckrationalität dokumentiert. In der Rede von der *Weiterbildung* wird zudem deutlich, dass Bildung einen Prozess darstellt, der potentiell niemals abgeschlossen ist. Es handelt sich dabei um einen für den zeitgenössischen Bildungsdiskurs zentralen Begriff, der eng mit dem Postulat vom lebenslangen Lernen verbunden ist. Dieser Begriff impliziert immer auch ein Selbst, das sich auf einem tendenziell knapper werdenden Arbeitsmarkt positionieren muss. Es findet sich somit eine zusätzliche *Orientierungskomponente* darin - es geht nicht nur um puren Aktionismus, der sich selbst genügt; die Entscheidung für eine bestimmte Aktivität wird auch unter dem Aspekt seiner Zweckmäßigkeit getroffen, wobei diese Zweckmäßigkeit im weitesten Sinn in der Weiterentwicklung des eigenen Selbst liegt. Bis zu diesem Zeitpunkt taucht noch kein negativer Horizont auf.

Dana fragt nach, ob nun auch schon der Silber-Kurs gemacht wird, worauf sie eine bejahende Antwort bekommt. Das Tanzen und Üben wird auch mit einer Leistungssteigerung verbunden. Das Ziel der Weiterbildung wird erreicht und somit auch die Enaktierung der Zweckmäßigkeit erfüllt. An dieser Stelle wird zum ersten Mal ein Familienmitglied, der Bruder, erwähnt, mit welchem die Freizeit verbracht wird (63). Dana validiert an dieser Stelle abermals mit „ja stimmt“ (65). Eva elaboriert weiter und wiederholt den *positiven Horizont*, dass die Aktivitäten Spaß machen sollen. Mit den Freundinnen tanzen zu gehen ist sehr unterhaltsam (68). Dana validiert an dieser Stelle und fügt gleichzeitig eine Erklärung an, warum es, wie Eva vorher erwähnte, unterhaltsam ist, mit Freundinnen tanzen zu gehen. Nach dem Tanzen kann man gemeinsam noch etwas unternehmen – die Freizeitaktivität stellt sich wieder in vielseitiger Weise als nützlich heraus.

Seit Beginn der Anschlussproposition durch Eva (54- 55) zeigt sich ein paralleler Diskursmodus. Evas Beschreibungen werden beständig durch Dana validiert und an dieser Stelle sogar fortgeführt und ergänzt. Interessant ist, dass die Diskussion sich erneut hauptsächlich zwischen Eva und Dana vollzieht, während Fiona und Gabi wenig bis gar nicht sprechen.

Die zum folgenden Interpretationsteil gehörende Transkription befindet sich wieder im Anhang (Z. 71- 77): Fiona erklärt anschließend, dass sie erst nächstes Jahr den Tanzkurs besuchen wird (71), wobei diese Aussage begründen könnte, warum sie vorher nicht mitgesprochen hat: sie hat die Erfahrung des Tanzkurses selbst noch nicht gemacht. Trotz der Tatsache, dass auch Dana selbst noch nicht im Tanzkurs war, wirkt sie im Gespräch mit Eva so, als wäre ihr das Gesagte sehr vertraut. Es zeigt sich an dieser Stelle ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen Eva und Dana, da ihnen beiden die Institution „Tanzkurs“ und die damit zusammenhängenden Faktoren sehr vertraut sind. Der verbindende Faktor ist in diesem Fall vor allem das Alter zwischen dreizehn und sechzehn Jahren, aber auch die in Österreich verbreitete Praxis, im Klassenverband (oder Teilen des Klassenverbands) einen Tanzkurs zu besuchen. Fiona und Dana elaborieren das Thema weiter, Fiona beendet mit ihrer validierenden Konklusion das Thema (78).

Thematisch wird nun ein neues Feld aufgemacht. Diesmal geht es um Tennis spielen als Freizeitbeschäftigung. Die bisherigen Orientierungen werden dabei fortgeführt, wobei die Komponente der *Zweckmäßigkeit in den Freizeitaktivitäten* im Vordergrund steht:

- 79 D: |_ Ja und wir spielen auch
80 Tennis; wahrscheinlich halt (.) ab Oktober oder so was
- 81 E: |_ Also hast du so einen Kurs
82 oder was?
- 83 D: |_ Ja:: also meine beiden Brüder machen das bis jetzt und ich will das vielleicht
84 auch machen
- 85 F: |_ Damit du nicht so (out) bist @(.)@
- 86 D: |_ Es machen so viele aus
87 meiner Klasse und (das würd ich auch sehr gern lernen)
- 88 F: |_ Ja Tennis würd ich auch ugerne spielen
- 89 D: |_ Also ich
90 machs ganz in der Nähe vom Dreizehnten; ()
- 91 F: |_ Ah
- 92 D: |_ das is zwei Minuten von ()

Durch die Nachfrage von Eva: „hast du so einen Kurs“ (81) dokumentiert sich die selbstverständliche Präsenz und Dominanz institutionalisierter regelmäßiger Freizeitangebote im Alltag der Mädchen. Ein „Kurs“ impliziert auch das Ziel, dass

etwas gelernt werden soll. Die Freizeitbeschäftigung verfolgt damit eine spezifische Zweckmäßigkeit: das Spektrum der eigenen Kompetenzen soll erweitert werden. In Danas Antwort werden ihre beiden „Brüder“ (83) erwähnt, wobei an dieser Stelle, erst zum zweiten Mal die Familie und im Speziellen die Brüder im Zusammenhang mit der Freizeit angesprochen werden. Darin dokumentiert sich, dass der Alltag der Mädchen weniger von der gesellschaftlichen Instanz der (Kern)Familie, dafür umso stärker von anderen institutionalisierten Kontexten strukturiert wird.

Fiona wirft an dieser Stelle einen negativen Horizont auf, indem sie Dana unterstellt, die Entscheidung zum Tennisspielen diene dazu, nicht so „out“ zu sein. Die Wahl einer spezifischen Freizeitaktivität soll also sozialen Ausschluss verhindern und eine soziale Zugehörigkeit sichern, die symbolisch hergestellt wird. Fiona schreibt dem Tennisspielen die Wirkung zu, den sozialen Ausschluss von einer Gruppe zu verhindern und vielmehr die soziale Integration zu fördern. Auch hier dokumentiert sich also eine *Orientierung an Zweckrationalität* („damit“). Der *positive Horizont* liegt hier in der sozialen Zugehörigkeit und Anerkennung. Dana fügt an, dass viele Kolleg*innen aus ihrer Klasse Tennis spielen. Die Feststellung ist erneut ein Hinweis auf die Relevanz von sozialer Zugehörigkeit im Kontext der Wahl der Freizeitaktivitäten.

Fiona betont, dass sie auch sehr gerne Tennis spielen würde (88). Die Mädchen sprechen vom 13. Bezirk, den sie beide gut zu kennen scheinen, da die Ortsbeschreibung mit einem erkennenden „Ah“ (91) quittiert wird. Eva elaboriert weiter, wobei sie ebenfalls den Bruder erwähnt. Eva und Dana ergänzen sich hier in ihren Ausführungen, wobei ein paralleler Diskursmodus sichtbar wird (93- 98). Dana leitet mit „Ok“ (99) das thematische Ende ein.

Eva wendet sich thematisch nun dem Laufen (101) zu, wobei die Orientierungen *der unzähligen Möglichkeiten die Freizeit zu gestalten* und *der Zweckmäßigkeit der Aktivitäten* wiederholt wird:

100 E: |_ Ich brauch
101 das irgendwie (.) ich würd; ich geh auch ugrern laufen; aber dafür (.) hab ich fast nie
102 mehr Zeit

103 D: |_ Laufen geh ich immer fast nur vorm Frauenlauf oder so

104 E: |_ @(.)@

105 D: |_ @(.)@ oder
 106 zum Vienna Night Run; weil man da immer trainieren muss; was urpeinlich ist @(.)@
 107 F: |_ Ich
 108 hasse laufen
 109 E: |_ Ich liebe laufen; also
 110 D: |_ Ich finde es ist teilweise entspannend mit Musik und
 111 so was
 112 E: |_ Na; ich brauch keine

Die Aussage, dass Eva gerne laufen geht, aber kaum Zeit dafür hat, dokumentiert diese Ambivalenz zwischen Möglichkeit und Unmöglichkeit aufgrund der der großen Anzahl an Möglichkeiten. Der Satz: „Ich brauch das irgendwie“ (100) lässt die Frage offen, was genau sie „irgendwie“ braucht. Es kann sich dabei um den Sport, das Zugehörigkeitsgefühl oder auch die Strukturierung des Alltags handeln. Dana elaboriert weiter, indem sie davon erzählt, dass sie meistens nur vor dem Frauenlauf laufen geht, um zu trainieren. Darin dokumentiert sich die schon zuvor rekonstruierte Zweckmäßigkeit der Aktivität. Nicht die Sache an sich, das Laufen steht im Vordergrund, sondern das Ergebnis, das Ziel, beim Frauenlauf teilnehmen zu können. Eva lacht an dieser Stelle, sie hat das Gesagte verstanden (104). Ob das Lachen Amusement, die Wiedererkennung eigener Gedanken oder beides ausdrückt, kann nicht klar gedeutet werden. Dana steigt in das Lachen ein und elaboriert den Orientierungsgehalt der *Zweckmäßigkeit der Freizeitaktivitäten* weiter, indem sie vom Vienna Night Run erzählt, für welchen sie auch trainiert. Das Trainieren ist ihr sehr peinlich, aber ein Mittel zum Zweck.

Fiona wirft einen gegenläufigen Orientierungsgehalt auf, indem sie in den Gesprächsverlauf hinzufügt, dass sie das Laufen hasst (107). Durch diese starke Abgrenzung, die sich im Verb „hassten“ ausdrückt, dokumentieren sich zweierlei Dinge: einerseits eine persönliche Ablehnung der Freizeitaktivität Laufen und andererseits eine Abgrenzung zum Diskurs, der zwischen Eva und Dana geführt wird. Fiona kann in der Diskussion nicht mitsprechen, weil sie nicht den gleichen Erfahrungsraum hat: sie „hasst“ ja Laufen. Ob es sich um einen antithetischen oder oppositionellen Verlauf handelt, lässt sich erst durch die nächsten Gesprächszüge klären.

wiederholt Dana die von Eva gestellte Frage an Gabi und zeigt damit, dass auch sie das Rederecht erteilen kann.

Gabi beginnt leise zu sprechen, lacht am Ende fast schüchtern auf. Das Thema wird von regelmäßigen, institutionalisierten Freizeitaktivitäten zu unregelmäßigen, selbstorganisierten Gestaltungsformen von Freizeit verschoben. Dana unterbricht sie daraufhin und stellt ihr eine Frage, die einen propositionalen Gehalt mitträgt: „Machst du regelmäßig?“ (118). In ihrer Äußerung kommt also wieder die ursprüngliche Orientierung von *Regelmäßigkeit und institutionalisierten Formen des Freizeitverhaltens* zum Ausdruck. Es wird explizit nach der „Akrobatik“ (119) gefragt.

Das Thema wird weiter elaboriert (Zeile 128- 135 im Anhang) wobei deutlich wird, dass Gabi keine Akrobatik mehr macht. Sie kann/will also nicht von regelmäßigen Aktivitäten berichten. Es dokumentiert sich hier, dass der Erfahrungsraum der *Strukturierung des Alltags durch institutionalisierte Formen der Freizeitgestaltung* von Gabi anscheinend nicht geteilt wird. Dana versucht nochmals, Gabi zum Sprechen zu bewegen, indem sie nachfragt, was sie mit Freunden unternimmt. Die Frage „Wohin geht ihr @dann so?@“ (129) wird lachend ausgesprochen, was auf ein gewisses Amusement oder eine Erheiterung hindeuten kann. Möglicherweise unternimmt Gabi keine regelmäßigen Freizeitaktivitäten, ist deshalb lächerlich oder „out“. Gabi antwortet vage mit „es ist verschieden“ (130), die folgende Pause deutet auf ein Zögern hin. „Zum @Mäki@“ (131) wird lachend ausgesprochen, es dokumentiert sich Unsicherheit und möglicherweise das Gefühl von Belanglosigkeit ihrer Aktivitäten. Die Stelle ist insofern interessant, da sich andeutet, dass Gabi in Bezug auf ihre Freizeitgestaltung einen anderen Erfahrungsraum repräsentiert als die anderen Mädchen.

Als Reaktion auf Gabis Beschreibung gibt es drei sehr ähnliche Reaktionen, die ratifizierend und gleichzeitig bewertend wirken. Das lachend ausgesprochene „@Sehr gut@“ (133), welches auf inhaltlicher Ebene eine Wertschätzung der beschriebenen Aktivität ausdrückt, wird durch das Lachen beinahe ins Gegenteil, ins Lächerliche umgekehrt. Die Tatsache, dass Fiona die Aussage mit „@ha::@“ ergänzt, verstärkt den Eindruck, dass Gabis Beschreibung nicht ganz ernst genommen wird.

Als nächstes wird Fiona direkt nach ihrer Freizeitbeschäftigung gefragt. Diesmal ist es Dana, die das Rederecht erteilt. Ohne explizit die Frage zu stellen, sagt sie einfach „Und Fiona; du?“ (135), wobei das Thema schon impliziert ist:

- 136 F: | _ Ähm (.) ich
137 geh reiten;
- 138 E: | _ Reiten? Echt?
- 139 F: | _ Ja:: schon seit fünf Jahren
- 140 D: | _ Ah ja cool; das wollt ich auch
141 vielleicht mal machen;
- 142 E: | _ Ok (.) das kann ich mir irgendwie gar nicht vorstellen bei dir
143 @(.)@
- 144 F: | _ @(.)@
- 145 E: | _ Ja cool
- 146 D: | _ @(.)@ so im Damensitz; hu:::
- 147 F: | _ Ne::in; (.) u::nd ahm sonst
148 (.) unrege:elmäßig Sport @(.)@
- 149 D: | _ @(.)@ ziemlich unregelmäßig?
- 150 F: | _ Nein; alle zwei Wochen (.)
151 nein aber das geht sich sonst nicht aus;

Fiona wirkt überrascht direkt gefragt zu werden, sie zögert mit „ähm“ (136) bevor sie vom Reiten berichtet. Darauf reagiert Eva verwundert (138). Dana wiederholt den schon zuvor aufgeworfenen positiven Horizont, indem sie Fionas Aktivitäten als „cool“ (145) bezeichnet, sie aufwertet. Es dokumentiert sich wieder das *große Ausmaß an Möglichkeiten*; jede der beschriebenen Aktivitäten wird von den Mädchen dahingehend bewertet, ob sie es selbst auch einmal versuchen wollen (141). Eva erklärt, dass sie sich eine reitende Fiona nicht vorstellen kann, lacht abschließend. Fiona lacht mit. Dana fügt lachend ein: „so im Damensitz“ (146). Es zeigt sich hier nicht deutlich, ob es sich um ein Auslachen oder um ein gemeinsames Lachen handelt. Fiona kann dem positiven Horizont der sozialen Zugehörigkeit damit nicht wirklich entgegen streben, da ihre Aktivitäten auch ein wenig lächerlich gemacht werden. Fiona verneint im Damensitz zu reiten, berichtet von unregelmäßigen sportlichen Aktivitäten. Dana lacht daraufhin. Fiona betont, dass sie alle zwei Wochen ins Fitness-Studio geht (151). Sie beschreibt, dass sie mit ihrer Klasse ins Fitness-Studio gehen wird. Eva und Dana ergänzen mit Fragen. Dann wechselt Fiona das Thema und

spricht über das Shoppen und ins Kino gehen. Dana und Fiona validieren an dieser Stelle, dass sie auch zu Freund*innen oder ins Kino gehen.

Dana beendet den Diskurs mit der leise gestellten Frage: „oder was machen wir sonst so?“ (167), die sie selbst mit „keine Ahnung“ (167) beantwortet. Das Schweigen, welches auf diese Frage und die selbstgegebene Antwort folgt, deutet darauf hin, dass es sich um eine Konklusion im Modus einer Metakommunikation handelt.

Über den gesamten Gesprächsverlauf zeigt sich zwischen Eva und Dana ein paralleler Diskursverlauf, welcher an vielen Stellen auch von Fiona mitgetragen wird. Nur an einer Stelle kommt es zu einem oppositionellen Modus zwischen Eva/Dana und Fiona. Das Schweigen von Gabi kann nicht eindeutig zugeordnet werden. Entweder dokumentiert sich darin ein anderer Erfahrungsraum, wodurch sie nicht „mitsprechen“ kann, oder Gabi fühlt sich in dieser Gesprächssituation nicht sicher oder unwohl.

5.2.3 Passage: Agieren im öffentlichen Raum

Als Gesprächsleiterin stelle ich nach einer längeren Pause eine immanente Nachfrage. Vor der Nachfrage handelte die Diskussion vom abendlichen Fortgehen, Rauchen und Alkoholkonsum. Die folgende Passage befindet sich zeitlich im letzten Drittel der Gruppendiskussion. Eine der Teilnehmerinnen erwähnte zuvor im Gespräch, dass ihre Mutter Angst hat, wenn die Tochter am Abend alleine nachhause geht und es lieber sieht, wenn auch Jungs dabei sind. Ich frage als Gesprächsleiterin an dieser Stelle nach den Bedenken der Mutter und woher ihre Angst kommt:

1 I: Aber jetzt hab ich nochmal eine konkrete Frage; ähm nämlich (.) du hast eben vorher
2 gemeint; ähm deine Mama, die hat weniger Angst wenn du dann am Abend mit Jungs
3 heimgehst?

4 D: |_ Ja

5 I: |_ Das heißt sie hat mehr Angst wenn du dann alleine heimgehst? (.)
6 U:nd dann habts irgendwie von der U6 geredet, dass es da nicht so gut ist; allein
7 heimzufahren (.) oder dass ihr das nicht so wollts und so (.) ä:hm habts ihr schon
8 Erlebnisse gehabt, wo ihr euch unwohl gefühlt habt's; wenn's ihr irgendwo, sag ich
9 jetzt mal, draußen unterwegs wart's oder; oder woher kommt das Gefühl? (1)

Die zuvor aufgeworfene Dichotomie zwischen Situationen, in denen die Mädchen alleine oder in Begleitung von (männlichen) Freunden nachhause gehen, wird von meiner Seite aus wiederholt. Thematisch werden zwei beispielhafte Bereiche

der Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter und die damit zusammenhängenden Wahrnehmungs- und Handlungspraxen, das Sicherheitsgefühl im öffentlichen Raum bestimmen. Das Sicherheitsgefühl hängt von fremder Unterstützung ab. Sich mit Jungs im öffentlichen Raum zu bewegen, erfährt eine Aufwertung, während mit Mädchen unterwegs zu sein eine Abwertung bezüglich des Sicherheitsgefühls erfährt. Die Geschlechtszugehörigkeit steht im Fokus.

Dana fällt wieder ins Wort, allerdings ist ihr erster Satzteil nicht verständlich. Hörbar ist lediglich die letzte Aussage „das ist schon ein Unterschied“ (16), wobei nicht klar wird von welchem Unterschied sie spricht. Möglicherweise wiederholt sie das differierende Sicherheitsgefühl, je nachdem in welcher Begleitung man sich im öffentlichen Raum bewegt. Es entsteht der Eindruck, dass ein essentieller Baustein des Gesprächs nicht verständlich ist. Der Diskursverlauf ist sehr dicht und interaktiv, die Gruppenteilnehmerinnen unterbrechen einander, sprechen überlappend und gleichzeitig. Diese interaktive Dichte deutet auf eine fokussierte Stelle hin. Eva validiert an dieser Stelle mit „Ja das nervt“ (17). Es kann vermutet werden, dass sie sich auf die sich mädchenhaft verhaltenden Mädchen und auf das von Dana erwähnte variierende Sicherheitsgefühl bezieht. Der *negative Horizont* ist das *unsichere und verängstigte Verhalten von Mädchen im öffentlichen Raum*.

Im kommenden Absatz differenziert Dana, indem sie klar macht, dass sie von betrunkenen Personen in der Straßenbahn spricht:

- 19 D: |_und
20 ich mein ich red von irgendwelchen Besoffenen, die in der Straßenbahn rumgehen
- 21 F: |_ Also-
- 22 E: |_ Ja
23 e::h
- 24 D: |_ es war jetzt bisher nicht so schlimm, ahm aber es waren schon einige Besoffene,
25 wo ich dann Angst bekommen hab; so mit ein; zwei Freundinnen; die da so an dir
26 vorbeigehen die ganze Zeit oder so

Einerseits definiert Dana die in solche Situationen involvierten Personen als betrunkene Menschen und andererseits spezifiziert sie den Ort, an dem sich solche Geschehnisse vollziehen, als öffentliche Verkehrsmittel. Fiona versucht weiterzusprechen, wird aber daran gehindert (21). Eva validiert Danas Aussage mit einem „ja e::h“ (22), bestätigt somit die temporäre Einschränkung auf betrunkene

Menschen in Straßenbahnen. In diesem Diskursverlauf zeigt sich besonders deutlich der gemeinsame Erfahrungsraum der Mädchen.

Dana schwächt ihre Aussage ab und argumentiert, dass es bisher noch nicht besonders angsterregend war (24). Zum ersten Mal wird das Wort „Angst“ (25) verwendet - in Zusammenhang mit Begegnungen mit betrunkenen Personen. Sie spricht davon Angst „bekommen“ (25) zu haben. In der allgemein üblichen Formulierung „Angst bekommen“ kommt zum Ausdruck, dass im Modus dieses Affekts das aktive, selbststeuerende Subjekt in der Hintergrund tritt, dass einem somit die Angst wie ein fremdes Äußeres zuteil wird.

Andererseits dokumentiert sich, dass Angst scheinbar nicht ausreicht, damit eine Situation als „schlimm“ (24) kategorisiert werden kann. Die Angst wird in gewisser Weise als nicht gerechtfertigt beschrieben, weil die Situation nur potentiell bedrohlich war. In der Konklusion (24- 26) wird ein öffentlicher Raum beschrieben, ein Kollektiv dargestellt (die Freundinnen/die Mädchen) und mit Angst in Verbindung gebracht. Die Vorstellungen über die bedrohliche Situation und Personen dokumentiert sich als konjunktiver Erfahrungsraum.

Eva beginnt in der Proposition darüber zu sprechen, wie Mädchen wahrgenommen werden:

27 E: |_ Ja; sie glauben einfach sie können mit Mädchen alles machen, weil wir so
28 za::rte Wesen sind

29 F: |_ Ja @(.)@

30 E: |_ Ich mein es is ja auch; (.) ok ich hab schon ein bisschen Schi-;
31 ich hab schon Schiss wenn ich; wenn ein Betrunkener auf mich zukommt, zugetorkelt
32 und ich; und ich; weiß ich nicht

33 D: |_ Und die daneben; denen is es vollkommen wurscht; in
34 Wahrheit

35 E: |_ Es is einfach; ja ein Bursch und die; die trauen sich halt einfach mehr; aber
36 wenn ich in so einer Situation bin; dann versuch ich auch stark zu sein; und versuch
37 jetzt nicht wie ein kleines, verängstigtes Mädchen äh da irgendwo herum zu zicken „ah
38 Hilfe; er kommt, er schaut mich an“ ((mit hoher, schriller Stimme gesprochen));

Wer ist an dieser Stelle mit „sie“ (27) gemeint? Die Tatsache, dass Eva in der nächsten Aussage von betrunkenen Menschen spricht, könnte einen Hinweis darauf geben, dass es diese ist Gruppe, die mit „sie“ gemeint ist. Zwei Kollektive werden einander gegenüber gestellt, einerseits ein „sie“, das betrunkene Menschen meint, und

andererseits ein „wir“, das sich auf die Gruppe der Mädchen bezieht. Eva identifiziert sich nun mit „wir“ (27), den Mädchen. In der Aussage steckt eine gewisse Ironie, denn die Gruppe der betrunkenen Menschen liegt falsch in der Annahme, dass Mädchen wehrlos sind (27). In diesem dargestellten Irrglauben liegt ein Gestus der Überlegenheit verborgen. Das Wort „za::rte“ (27) wird übertrieben und gedehnt ausgesprochen. Darin dokumentiert sich eventuell ein emanzipatorischer Ansatz. Es schwingt eine Spannung zwischen Gender-Stereotypen und deren Auflösung mit.

Der an dieser Stelle aufgeworfene Orientierungsgehalt läuft parallel zu jenem am Anfang der Passage. Es zeigt sich, dass die Ausrichtung an stereotypen männlichen Verhaltensweisen dazu führt, gegen Übergriffe im öffentlichen wehrhaft zu sein und ein höheres Sicherheitsgefühl zu entwickeln. Im Besonderen wird davon ausgegangen, dass Stärke auch hergestellt werden kann. Fiona validiert dies mit einem lachend ausgesprochenen „Ja“. Der Sarkasmus und die Ironie werden durch das Lachen bestätigt. Sie lacht, als hätte Eva einen Witz erzählt.

Eva eröffnet einen *negativen Horizont*, wenn sie darüber spricht, Angst zu haben, wenn betrunkene Menschen auf sie zukommen - es geht um ein unangenehmes Gefühl der Wahrnehmung im öffentlichen Raum. Bedeutsam ist hier die Abschwächung durch „ein bisschen“ (30). Ihre Angst ist also nicht omnipräsent, sondern nur in einem geringen Ausmaß vorhanden.

Es zeigt sich nun ein anderes Bild der Bedrohung: die alkoholisierten Menschen kommen auf sie zu, gehen nicht nur vorbei. Interessant ist die Beschreibung der bedrohlichen Personen als „Betrunkene“ (31). Es wird dabei noch keine explizite Geschlechterzugehörigkeit ausgesprochen. Wodurch kennzeichnen sich betrunkene Menschen? Möglicherweise durch ein verändertes Bewusstsein und weniger Kontrolle, sie stehen als Gruppe außerhalb einer sozial zugelassenen und als normal wahrgenommener Interaktion. Mit Beschreibungen wie „zugetorkelt“ und „betrunken“ wird das Gegenüber auch entwertet, kann eventuell gar nicht ernst genommen werden.

Dana differenziert, indem sie davon spricht, dass eine solche Situation den Menschen, die die Rolle der Zuschauer*innen einnehmen, vollkommen gleichgültig ist (33). In dieser Aussage dokumentiert sich das Gefühl, auf sich alleine gestellt zu sein und keine Hilfe erwarten zu können. Die Betonung auf „in Wahrheit“ (34) verstärkt die

dargestellte Wahrnehmung von Dana. Die bisher in der Diskussion beschriebenen Gruppen sind jene der Mädchen, der Burschen, der Betrunkenen und der Zuschauer*innen. Die Beschreibungen gelten als Beispiele für Situationen, in denen die jungen Frauen ohne Begleitung von jungen, vertrauten Männern unterwegs sind.

Eva elaboriert argumentativ weiter, dass Burschen sich „einfach“ (35) mehr trauen. In dem Beiwort „einfach“ steckt die Unmöglichkeit, die im Common Sense gebräuchliche Aussage zu erklären. „Es ist einfach so“ erinnert an die Erklärungsmuster von Eltern, die sie ihren Kindern geben, wenn sie eigentlich keine Begründung parat haben. Darin dokumentiert sich die unreflektierte Zuschreibung von gewissen Geschlechterrollenmustern. Eva fährt fort: wenn sie selbst in einer solchen bedrohlichen Situation ist, versucht sie „stark zu sein“ (36) und nicht dem Bild des „verängstigte(n) Mädchen(s)“ (37) zu entsprechen. Sie distanziert sich damit von der weiblich konnotierten Geschlechterrolle, gemäß der Angst bzw. Ängstlichkeit ein konstitutiver Bestandteil von Weiblichkeit ist. Es kommt zu einem direkten Redeimport, die Stimme eines ängstlichen Mädchens wird imitiert. Der Redeimport hat an dieser Stelle die Funktion die Differenzierung, die Eva zwischen sich selbst und der Gruppe der ängstlichen Mädchen zieht, zu verdeutlichen. Das performativ dargestellte Verhalten des verängstigten Mädchens erfährt zusätzliche eine Abwertung, indem es als launisch und übertrieben bewertet wird (37).

Die direkte Rede kann auch als Versuch gedeutet werden, aus sich herauszutreten, eine Distanz zu schaffen. In dem Satz „ah Hilfe, er kommt, er schaut mich an“ (37) dokumentiert sich ein Moment totalen Ausgeliefertseins und Hilflosigkeit, und wirft einen Blick auf die vergesellschaftete Realität von Gewalt gegen Frauen*. Eva distanziert sich jedoch von diesem Moment des Ausgeliefertseins. Der Orientierungsgehalt bezüglich der Ausrichtung *an stereotypen männlichen Verhaltensweisen, die zu einem größeren Sicherheitsgefühl im öffentlichen Raum führen*, kommt an dieser Stelle also erneut zum Ausdruck.

Das stereotype weibliche Verhalten wird abgewertet, das rollenspezifisch männliche aufgewertet. Es zeigt sich der Wunsch, im öffentlichen Raum so agieren zu können, wie es dem stereotypisierten männlichen Verhaltenspotential zugeschrieben und dem stereotypisierten weiblichen Verhalten abgeschrieben wird. Eva ist dabei der Meinung, dass sie selbst gemäß ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Zuschreibung

als Mädchen Schwierigkeiten hat, diese stereotypen männlichen Verhaltensweisen umzusetzen. Das erwünschte Verhalten kommt nicht aus ihr selbst heraus, sondern muss am Beispiel von stereotypisierten männlichem Verhalten verwirklicht werden. Es dokumentiert sich ein Gefangen-Sein zwischen internalisierten Geschlechter-Stereotypen und dem Versuch aus diesen Vorstellungen des Common Sense auszubrechen.

Im folgenden Transkriptionsteil ergänzt Dana Evas Argumentation mit weiteren Handlungsmöglichkeiten, die auf Grenzüberschreitungen folgen können:

39 D: |_ ja also da würde ich
40 erstens dem überhaupt aus dem Weg gehen und zweitens irgendwen anrufen @(.)@

41 E: |_ du
42 musst einfach so tun als wärst du stark,

43 D: |_ Ja

44 E: |_ du musst einfach so tun (.) ja also
45 ich mein (.) du darfst jetzt nicht so wie ein kleines Muckserl tun und; meine Mama will
46 auch nicht haben; die fragt immer, mit wem gehst du jetzt nachhaus?

Dana macht deutlich, dass auch sie sich nicht der Gruppe der ängstlichen Mädchen zugehörig fühlt. Die angestrebten Handlungsmuster beziehen sich auf das Ausweichen vor Übergriffen und auf die Kontaktaufnahme zu vertrauten Personen mittels Telefon. Eva argumentiert weiter, dass die eigene Stärke vorgetäuscht werden muss (41). Darin dokumentiert sich, dass eine junge Frau gemäß ihrer Geschlechterrolle eigentlich nicht stark ist, aber die Stärke und den Mut auf jeden Fall vorspielen kann und auch „muss“ (42). Das Wort „muss“ wird in diesem Abschnitt mehrere Male wiederholt und dokumentiert eine gewisse zwingende Notwendigkeit. Der *Orientierungsgehalt*, dass stereotype männliche Verhaltensweisen angestrebt werden, um sich gegen Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum wehren zu können, wird abermals betont, die Diskrepanz zwischen Rollenbild und Verhalten deutlich gemacht. Stark zu sein und aktiv aufzutreten wird *als positiver Horizont* dargestellt und kann durch Vorspielen erfüllt werden. Die Option, dass die Mädchen an sich stark sind und nicht nur so tun müssen, wird nicht thematisiert. Das *Enaktierungspotential* bezüglich des eigenen selbstsicheren Auftretens in öffentlichen Räumen ist demnach vorhanden, wenn diese stereotypisierten männlichen

Verhaltensweisen angewendet werden. Dana validiert dies mit einem „Ja“ (43). Nachdem am Anfang der Passage das Gespräch zwischen Dana, Fiona und Eva stattfand, sprechen nun wieder hauptsächlich Eva und Dana. Sie sprechen abwechselnd, ergänzen und bestätigen einander. Ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen den beiden wird erkennbar. Gabi beteiligt sich überhaupt nicht am Diskurs, die Frage, aus welchem Grund sie sich so still verhält, bleibt offen.

Eva wiederholt nochmal, dass Mädchen ihre Stärke vorspielen müssen und nicht dem Bild der widerstandlosen Frau entsprechen sollen (45). Es handelt sich um ein Ende im Gespräch, also um eine Konklusion. Die Rolle des ängstlichen Mädchens wird durch die überzeichnete Darstellung der widerstandlosen Frau („Muckserl“, 45) abermals abgewertet; dieses stereotypisierte weiblich konnotierte Verhalten zeigt sich als *negativer Horizont*.

Im Anschluss kann von einer Proposition gesprochen werden, weil Eva einen neuen thematischen Fokus eröffnet, wenn sie von ihrer Mutter zu sprechen beginnt. Thematisch verschiebt sich das Gespräch auf die Sorgen und Wünsche der Mütter, wenn die Mädchen in öffentlichen Räumen unterwegs sind. Der Orientierungsgehalt wirft den *Einfluss der Mütter auf die Wahrnehmung der eigenen Sicherheit im öffentlichen Raum* auf:

47 D: | _ Meine Mama sagt immer; „ja, da rufst du einfach an und sagst ja, hallo Mama;
48 @ja du kommst jetzt gleich mich abholen; ja find ich gut, oke:;, @ bis dann, bis gleich“

49 E: | _ ja eh

50 D: Ja, meine Mama will auch nicht haben, dass ich allein nachhaus geh; sie frag auch
51 immer mit wem (.) und so (.) und dann zum Beispiel ja:: also sie will das auch immer
52 wissen (.) ja::

53 F: | _ Ja, bei meiner Mama ist es so; ja also; wenn sie die Leute kennt; dann
54 ist es ihr-; also das eine ist; ich selber will auch nicht alleine nachhaus gehen; also::

Dana elaboriert also den hier aufgeworfenen Orientierungsgehalt weiter. Sie beschreibt, wie ihre Mutter Handlungsmöglichkeiten (per Handy anrufen) aufzeigt, mit denen sich Dana einer unangenehmen Situation entziehen kann. Der direkte Redeimport wird lachend ausgesprochen. Eva validiert mit „ja eh“ (49). Die Handlungsoption wird anerkannt. Es dokumentiert sich an dieser Stelle ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen den drei Mädchen. Interessant ist die

Tatsache, dass immer nur von den Sorgen der Mütter gesprochen wird, nicht aber von denen der Väter.

Eva differenziert zwischen der Angst der Mütter und ihrer eigenen Angst:

55 E: |_ Ich mach
56 mir immer dann selbst so Angst; so „Oh mein Gott; @is da jemand hinter mir?@“

57 D: |_ Ja
58 eh @(.)@

59 F: |_ @Ja genau@

60 E: |_ @(.)@

Die Verwendung von „dann“, kann auf eine zeitliche Komponente der Angst hindeuten. Zuerst machen sich die Mütter Angst, welche sich in Folge auf die Töchter überträgt, und „dann“ haben die jungen Frauen selber Angst. Es kommt zu einem lachend ausgesprochenen, direkten Redeimport, als Eva von ihrer Angst spricht. Interessant ist, dass im bisherigen Diskurs Redeimporte dann eingesetzt wurden, wenn aus der Perspektive eines ängstlichen Mädchens gesprochen wurde, die ja nicht in das Selbstkonzept der jungen Frauen passt, da sie sich selbst in der Rolle der starken Frauen verorten. Direkte Redeimporte stellen in diesem Zusammenhang eventuell die Möglichkeit dar, diesen Rollenkonflikt auszugleichen. Dana und Fiona validieren diese beschriebene Angst einhellig und gleichzeitig mit einem Lachen. Eva lacht im Anschluss ebenfalls nochmals auf, wobei damit auch eine Konklusion eingeleitet wird.

Der folgende Gesprächsabschnitt befindet sich im Anhang der Diplomarbeit (Z. 61-72), die Interpretation an dieser Stelle wird gekürzt wiedergegeben: Fiona führt den Gesprächsverlauf thematisch in einer Proposition wieder zurück auf das Thema des Sicherheitsgefühls, wenn man mit Burschen draußen unterwegs ist. Sie erklärt, dass sie nicht aufgrund ihrer Angst lieber mit Burschen zusammen ist, sondern sich dadurch einfach sicherer fühlt. Der *negative Horizont* bezieht sich auf das Nachhause gehen ohne Begleitung, welches zuvor schon von Dana angesprochen wurde. Fiona wiederholt nochmals die Orientierung, *die sich auf den Einfluss durch die Sorgen der Mütter* bezieht. Ihre Mutter hat keine Bedenken, wenn Fiona mit Jungs unterwegs ist, sofern die Mutter diese schon lange kennt oder sie zur Familie gehören. („Cousins“ (67)). In dieser Aussage dokumentieren sich das Vertrauen zum bekannten Mann und

die Angst vor dem fremden Mann. Der entwickelte *Orientierungsgehalt* bezieht sich auf die symbolische Teilung sozialer Interaktionen in sichere und gefährliche Situationen, wobei der vertraute Mann* als gefahrlos, und der fremde Mann* als gefährlich konnotiert wird.

Infolge argumentiert Fiona, dass ihre Mutter es nicht mag, wenn sie nur zu zweit mit einem anderen Mädchen unterwegs ist. Bei acht Mädchen sei es in Ordnung. Dana validiert die Aussage. Fiona elaboriert den Diskursverlauf weiter:

73 F: |_ Aber ich denk mir
74 halt wenn ich dann ge::h; nur mit einer Freundin zum Beispiel; die sich wirklich gar
75 nix traut; und dann bin ich die einzi-, dann muss ich re::den falls irgendwer kommt

76 E: |_ Dann muss ich imma so stark sein (.) @ja::@

77 F: |_
78 Und es ist einfach so; dass ich Freundinnen hatte wo das vorgefallen ist (.) dass sie
79 irgendwie angegangen sind; vor irgendeinem Club oder so; weil sie schon besoffen
80 herumrennen in der Stadt (.) also dadurch dass die mir das erzählen; fühl ich mich
81 auch einfach sicherer wenn mehr Leute dabei sind

Durch Fionas Argumentation (73-75), dass sie selbst die Starke sein muss, wenn ihre Freundin ängstlich ist, dokumentiert sich das Potential der Rollendekonstruktion abseits einer binären Zuschreibung zu einem weiblichen oder männlichen Geschlecht, wie sie im Common Sense häufig verwendet wird. Der Orientierungsgehalt, *wenn man sich als Mädchen an stereotypen männlichen Verhaltensweisen orientiert, kann man sich gegen Übergriffe wehren*, wird wieder aufgeworfen. Wenn Mädchen mit Burschen unterwegs sind, können sie die Rolle der Schutzbedürftigen übernehmen, weil den jungen Männern mehr Mut und Stärke zugeschrieben wird. In einer Gruppe von ängstlichen Mädchen kann auch eines davon die starke Rolle übernehmen. Doch dieses Einnehmen der starken Rolle steht wiederum in einem Geschlechterrollenkonflikt, da es nicht den Erwartungen eines rollenkonformen Verhaltens entspricht. Eva validiert die Aussage. Sie bestätigt, dass sie „imma so stark sein muss“ (76) und lacht danach.

Fiona spricht nun davon, dass sie von Freundinnen bereits viele Erzählungen von Übergriffen gehört hat und sich deswegen in Gesellschaft von mehreren Personen sicherer fühlt. Es dokumentiert sich darin die Weitergabe der Angst und Unsicherheit durch Erzählungen anderer, ohne selbst ähnliche Situationen erlebt zu haben. Es ist

nicht mehr notwendigerweise das Beisein von Jungs, sondern generell eine größere Anzahl von Begleiter*innen erwünscht.

Der folgende Diskussionsteil zeigt sich als Transposition, da er einerseits das Ende und andererseits den Anfang eines Themas darstellt:

82 E: | _ Da muss man sich einfach durchsetzen können (.) ja (.) es is (3) und musst
83 du? Irgendwie? Mag's deine Mama nicht wenn du allein? ((schaut fragend Gabi an))

84 D: | _ Ich muss auf's Klo

85 E: | _ Hast du
86 irgendwelche Vorschriften?

87 G: | _ Also ich geh auch generell nicht alleine irgendwo hin (.)
88 also wenn dann treff ich mich als erstes mit meinen Freunden und geh dann erst (.)
89 woanders hin (.) und meine Mutter möchte eigentlich auch gar nicht; dass ich alleine
90 wohin geh (.) und ja:: (2)

91 E: | _ Is bei mir auch so (5)

Es folgt eine Pause (82), bevor sich Eva mit einer Frage an Gabi wendet. Sie nimmt die Position derer ein, die das Rederecht an andere, in diesem Fall an Gabi, weitergibt. Das Schweigen der Diskussionskollegin wird ihr bewusst. Eva versucht, Gabi in das Gespräch mit einzubeziehen. Es zeigt sich eine Parallele zur Anfangspassage, in der Eva die gleiche Rolle eingenommen hat. Die Frage bezieht sich auf die Meinung von Gabis Mutter. Dana wirft an dieser Stelle ein, dass sie auf die Toilette gehen muss. Eva fragt nochmals bei Gabi nach. Gabi wiederholt das zuvor aufgeworfene Thema über die Sorgen der Mütter, wenn die Mädchen alleine in öffentlichen Räumen unterwegs sind. Durch diese Wiederholung wird deutlich, dass Gabi nicht geschwiegen hat, weil sie den Erfahrungsraum mit den anderen Mädchen nicht teilt.

Eva validiert, dass es bei ihr auch so sei, woraufhin eine längere Pause folgt, in welcher keine der Teilnehmerinnen etwas sagt. Es kann deshalb von einer Konklusion gesprochen werden.

5.2.4 Passage: Grenzüberschreitungen und Reaktionen

Diese Passage wurde im Methodenteil der Arbeit schon ausführlich besprochen, deshalb werden an dieser Stelle die Orientierungsgehalte nur überblicksartig dargestellt (siehe: 3.3.2 Beispielinterpretation). Die Passage befindet sich im Anschluss an die vorangegangene, bereits interpretierte Passage „Agieren im

öffentlichen Raum“. Sie stellt auch den letzten Gesprächsteil innerhalb der Diskussion dar. Die vollständige Transkription befindet sich im Anhang.

Fiona argumentiert zu Beginn der Passage über eine angstbehaftete hypothetische Situation im Park (8), ohne diese selbst erlebt zu haben. Die Äußerung „(D)as Gefühl @dass irgendwer hinter mir geht@“ (9) steht für ein konstantes Gefühl der Angst. Eva erzählt von einem konkreten Übergriff in der U-Bahn, argumentiert allerdings, dass sie trotz ihrer Angst, nie erwartet hätte, dass ihr eine solche Grenzüberschreitung jemals passieren würde (26). Der Orientierungsgehalt, welcher sich zu Beginn der Passage anhand dieser beiden Elaborationen herauskristallisiert, bezieht sich darauf, *dass die Mädchen sehr genaue Vorstellungen von Gefahrensituationen haben und auch tatsächlich Angst verspüren, ohne diese Gefahrensituation selbst erlebt zu haben*. Sie haben also Erfahrungswissen inne, teilen einen Erfahrungsraum, ohne diese Erfahrung gemacht zu haben. Darin dokumentiert sich der Orientierungsgehalt, dass *die Angst vor Gefahren im öffentlichen Raum aus kollektiv erzählten Geschichten entsteht, ohne, dass sie selbst erlebt werden (müssen)*. Die von Fiona argumentativ beschriebene Situation, in der sie Angst hat, ohne je einen Übergriff im Park erlebt zu haben und die Erzählung von Eva über eine tatsächliche Grenzüberschreitung, welche sie aber eigentlich nicht erwartet hatte, sprechen für diese Orientierung. Ein zentrales Moment ist die Sprachlosigkeit, welche auf den konkreten Übergriff in der U-Bahn folgt. Eine weitere *Orientierung* bezieht sich auf die symbolische Teilung der öffentlichen Sphäre in gefährliche und weniger gefährliche Orte, welche abermals nicht aufgrund persönlicher Erfahrungen, sondern vielmehr durch kollektive Geschichten entwickelt wird.

Die Möglichkeit einer (sexualisierten) Grenzüberschreitung wird im weiteren Verlauf als omnipräsente Möglichkeit im öffentlichen Raum beschrieben. Der Orientierungsgehalt bezieht sich darauf, dass *die jungen Frauen aufgrund der potentiellen Grenzüberschreitungen ihr Verhalten im öffentlichen Raum ändern (müssen)*. Diese Verhaltensänderungen beziehen sich darauf, dass sie zusammen mit anderen Personen in öffentlichen Räumen unterwegs sind, Grenzüberschreitungen ertragen oder aber auch klare Grenzen gegenüber Übergriffen setzen.

5.2.5 Zusammenfassung

In allen dargestellten Passagen zeigt sich deutlich, dass das Gesprächsverhalten der Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich gestaltet ist. Während Eva gemeinsam mit Dana eine sehr dominante Rolle inne hat, sich viel Raum nimmt und immer wieder das Rederecht an die anderen explizit verteilt, beteiligt sich Gabi kaum am Gespräch. Sie wird immer wieder dazu aufgefordert, spricht dann mit und verstummt wieder. Fiona beteiligt sich meistens am Diskurs.

In der Anfangspassage steigen die jungen Frauen rasch in die Thematik der regelmäßigen Freizeitaktivitäten ein und es dokumentiert sich der *Orientierungsgehalt* des strukturierenden Einflusses der institutionalisierten Freizeitaktivitäten auf den Lebensalltag, der in einem geregelten zeitlichen Rahmen stattfindet. Weitere Komponenten, die sich entwickeln, sind das große Ausmaß an Möglichkeiten die Freizeit zu gestalten, sowie die Zweckmäßigkeit, die hinter den Aktivitäten liegt. Im Vergleich zur Gruppe Erdbeeren, in welcher die Familie einen strukturierenden und bestimmenden Einfluss auf den Aufenthalt in öffentlichen Räumen einnimmt, wird das Aufsuchen öffentlicher Räume mit der Familie nur zwei Mal in Form der Brüder erwähnt. Allerdings nehmen auch die Mütter der Gruppe Eiskaffee einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung des öffentlichen Raumes. Es lässt sich die Parallele ziehen, dass die Teilhabe am öffentlichen Raum als sehr strukturiert dargestellt wird – in beiden Gruppen nehmen gesellschaftliche Institutionen wie die Familie oder institutionalisierte Freizeiteinrichtungen einen maßgeblichen Einfluss. Es handelt sich um zwei unterschiedliche, in ihrem Prinzip der Strukturierung durch äußere Instanzen aber ähnliche Herangehensweisen sich öffentlichen Raum anzueignen.

In der zweiten Passage wird deutlich, dass sich die geteilte *Orientierung* darauf bezieht, dass sich Mädchen im öffentlichen Raum sicher fühlen und Grenzüberschreitungen abwehren können, wenn sie sich stereotype männliche Verhaltensweisen aneignen. Die *Orientierung*, dass das eigene und nicht das fremde Verhalten geändert werden muss, um sicher zu sein und sich wohl zu fühlen, dokumentiert sich später auch in der dritten Passage. In der zweiten Passage wird außerdem herausgearbeitet, dass die Mütter einen großen Einfluss auf das Sicherheitsempfinden im öffentlichen Raum ausüben. Bei der Gruppe Erdbeeren

werden nur die Väter im Zusammenhang mit Ratschlägen und Bestimmungen bezüglich der Teilhabe am öffentlichen Raum erwähnt. Es zeigt sich in der Passage „Agieren im öffentlichen Raum“ die weitere *Orientierung* der symbolischen Teilung sozialer Interaktionen in sichere und gefährliche Situationen, wobei der vertraute Mann als gefahrlos, und der fremde als Mann als gefährlich konnotiert wird.

In der dritten Passage „Grenzüberschreitungen und Reaktionen“ zeigen sich zwei hauptsächliche Orientierungen. Einerseits dokumentiert sich die Tatsache, dass die Mädchen eine sehr genaue Vorstellung von Gefahrensituationen haben und auch tatsächlich Angst verspüren, ohne diese Gefahrensituation selbst erlebt zu haben. Die Angst entsteht also aus kollektiv weitererzählten Geschichten, ohne, dass diese Situationen selbst erlebt werden (müssen). Zusätzlich wiederholt sich die *Orientierung*, dass die jungen Frauen aufgrund der potentiellen Grenzüberschreitungen ihr Verhalten im öffentlichen Raum ändern (müssen).

5.3 Gruppe Nougat- Waffeln

5.3.1 Zugang und Vorinformationen

Nachdem die ersten beiden Gruppendiskussionen über persönliche Kontakte zustanden gekommen waren, versuchte ich nun, verschiedene Jugendorganisationen und Mädcheneinrichtungen zu kontaktieren. Nach vielen Absagen aufgrund von Ressourcenmangel der Mitarbeiter*innen erklärte sich letztendlich eine Kollegin aus einem Wiener Verein, der aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit betreibt, bereit, mich zu unterstützen. Wir vereinbarten einen Termin, an dem ich mit dem Team in einen von ihnen betreuten Park kommen sollte. Anfangs war nicht klar, ob es überhaupt zu einer Diskussion kommen würde oder ob noch weitere Treffen notwendig sein würden, um das Vertrauen und auch das Interesse der Jugendlichen zu gewinnen.

Für die Mitarbeiterin war nicht klar, welche der jungen Frauen Interesse haben könnten und sie warnte mich davor, dass die Gruppendiskussion möglicherweise nicht zustande kommen könnte. Sie kannte eine Gruppe von Mädchen, die möglicherweise bereit sein würde, mit mir zu sprechen. Für mich war diese Unsicherheit überhaupt kein Problem. Mein Aufnahmegerät war sicherheitshalber eingepackt und ich freute mich darüber, das Geschehen in einem Park beobachten zu können. Da nicht sicher war, ob und welche Mädchen ein Gespräch mit mir führen würden, hatte ich keine Informationen vor dem dritten Gruppengespräch, außer dass die potentiell interessierten Mädchen zwischen dreizehn und achtzehn Jahre alt waren.

Interviewsituation

Im Park angekommen, versammelten sich gleich viele Kinder und Jugendliche, um mit dem Team zu spielen und zu plaudern. Während ich mit ein paar Kindern redete, fragte die Mitarbeiterin der Betreuungsorganisation eines der anwesenden Mädchen, ob sie Interesse hätte, mit mir ein Gespräch zu führen. Das Mädchen meinte, dass sie nur mitmachen würde, wenn auch ihre Freundin dabei wäre. Da ihre Freundin nicht im Park war, machten sich die Betreuerin und das Mädchen auf den Weg zur nahe gelegenen Wohnung, um die Freundin von dort abzuholen. In der Zwischenzeit plauderte ich mit den Teamkolleg*innen und den Kindern. Nach zehn Minuten

tauchte die Betreuerin mit den beiden Mädchen wieder auf, die sich tatsächlich bereit erklärten, mit mir eine Gruppendiskussion zu führen.

Da es im Park keine bessere Möglichkeit gab, setzten wir uns nebeneinander auf eine Parkbank. Das Aufnahmegerät lag vor den beiden Mädchen auf einem Rucksack. Rückblickend war diese Sitzanordnung denkbar ungünstig gewählt, da die beiden zwar gut miteinander sprechen konnten, aber immer wieder auch Fragen und Blicke an/auf mich richteten, und einander zeitweise nicht im Fokus ihrer Aufmerksamkeit hatten. Der Park war generell sehr gut besucht. Fast alle Bänke waren besetzt, und so gab es keine bessere Alternative. Der Lärm und das ständige Kommen und Gehen von Parkbesucher*innen sorgten für eine unruhige Stimmung.

Zu Beginn des Gesprächs wurde klar, dass die beiden Mädchen Judith und Hannah beste Freundinnen sind, fast ihre gesamte Freizeit miteinander verbringen und sich gegenseitig als Schwestern bezeichnen. Nachdem ich mich vorgestellt hatte, erklärte ich den Mädchen die Rahmenbedingungen und schaltete das Aufnahmegerät ein. Das Gespräch verlief anfangs sehr stockend und wurde innerhalb der ersten zehn Minuten zwei Mal, zuerst von einem Mädchen, danach von einem Jungen, unterbrochen. Das „fremde“ Mädchen, welches aber mit den beiden Diskussionsteilnehmerinnen bekannt war, schlenderte heran und fragte, ob jemand mit ihr einkaufen gehen wolle. Judith und Hannah verneinten, das Mädchen blieb aber vor ihnen stehen. Ich wurde gänzlich ignoriert, bis ich sie grüßte und darum bat uns einstweilen ungestört zu lassen und später wiederzukommen. Nachdem sie verschwunden war, kam das Gespräch langsam wieder in Gang, bis ein Junge sich neben die beiden Mädchen auf die Bank setzte. Die drei schienen einander zu kennen. Die Mädchen begannen den Jungen lauthals zu vertreiben, doch er bewegte sich nicht. Nach zweimaliger Aufforderung meinerseits, später wieder zu kommen, da wir gerade ungestört reden wollten, setzte er sich schließlich auf eine Bank in fünf Meter Entfernung. Das Gespräch wurde fortgeführt, doch nach weiteren fünf Minuten mischte er sich wieder ein. Diesmal war meine Aufforderung noch bestimmter und er entfernte sich schließlich außer Hör- und Sichtweite. Die Mädchen waren sichtlich aufgewühlt, das Gespräch war danach holprig und schleppend. In der Situation hatte ich das Gefühl, dass die Gruppendiskussion bestimmt unbrauchbar sein würde, da sie dauernd unterbrochen worden war und die Diskussionsteilnehmerinnen sichtlich

abgelenkt und unaufmerksam waren. Ich fühlte mich in der Rolle der „Ordnungshüterin“, die in das soziale Geschehen eingreifen musste, sehr unwohl. In diesem Moment hatte ich das Gefühl keine andere Wahl zu haben. Wenn ich nicht interveniert hätte, wären möglicherweise noch aufschlussreiche Details bezüglich der Unterbrechungen herausgekommen. Die Mädchen zeigten sich sehr stark und aktiv. Es wäre interessant gewesen, den weiteren, ungestörten Verlauf zu beobachten.

Das Gespräch im Park zu führen, war rückblickend betrachtet von vielen ungünstigen Faktoren bezüglich Sitzordnung und Unterbrechungen durch andere Besucher*innen begleitet. Gleichzeitig war es höchst interessant, eine Gruppendiskussion im unmittelbaren öffentlichen Raum zu führen, der im Gespräch auch thematisiert wurde. Dadurch war das Gespräch von Judith und Hannah thematisch sehr auf den Park und andere öffentliche Orte und Räume fokussiert, was meinem Forschungsinteresse sehr entgegenkam.

Nach einer Stunde wurden die Mädchen unruhig, weil sie schon mit dem Parkbetreuungsteam Fußball spielen wollten. Wir beendeten das Gespräch, verabschiedeten einander, und die Mädchen starteten mit ihrem Nachmittagsprogramm.

Hintergründe der Teilnehmerinnen

Judith ist dreizehn Jahre alt, geht in die vierte Klasse der neuen Mittelschule und lebt bei ihrer Mutter, die prekär beschäftigt ist. Sie wurde in Wien geboren und lebt seitdem in der Stadt. Ihren Vater hat sie nie kennengelernt.

Hannah ist ebenfalls dreizehn Jahre alt, geht in die vierte Klasse Hauptschule. Danach möchte sie die Ausbildung zur Kindergartenhelferin machen. Sie lebt mit ihrer Mutter und ihren sechs Geschwistern zusammen. Ihren Vater hat sie nie kennengelernt. Die Mutter ist seit längerer Zeit arbeitslos.

5.3.2 Anfangspassage: Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum

Ich beginne als Gesprächsleiterin mit einer Themeninitiierung, die einen weiten Rahmen für das Gespräch eröffnet. Es geht um die Zeit die „nicht zuhause“ (2) verbracht wird, sondern „**irgendwo** draußen“ (4). Hannah fragt nach, ob sie nun mir oder Judith davon erzählen soll. Es wird deutlich, dass der vorab kommunizierte

sich auf die *planlose und impulsive Gestaltung der Freizeit*. Darin zeigt sich ein eher aktionistisches Prinzip der Alltagsgestaltung: Freizeit wird ungeplant mit Freund*innen in Kaufhäusern oder im Park verbracht.

Hannah validiert diesen Orientierungsgehalt, indem sie auf die Nachfrage von Judith antwortet, dass sie genau das Gleiche macht (15). Sie spricht dabei sehr leise, was darauf hindeuten könnte, dass sie nicht für nötig erachtet, laut zu sprechen, weil alles Relevante bereits gesagt wurde.

Judith lacht daraufhin und elaboriert den Orientierungsgehalt der *planlosen und impulsiven Freizeitgestaltung* weiter. Letzte Woche ist sie „sogar“ (16) shoppen gegangen. Das „sogar“ verweist möglicherweise darauf, dass es sich bei dieser Aktivität um etwas Besonderes oder Außergewöhnliches handelt. In der mit den Freund*innen verbrachten Zeit könnte sich ein *positiver Horizont* andeuten. Judith spricht von „wir“ (16), wobei nicht klar wird, ob auch Hannah dabei war. Nachdem Hannah aber nachfragt, ob auch Gregor dabei gewesen ist, wird deutlich, dass das „wir“ nicht für Hannah und Judith steht. Gemeinsam versuchen Hannah und Judith zu klären, in welchem Shopping Center Judith unterwegs war. Hannah zählt nacheinander mögliche Orte auf, an denen Judith gewesen sein könnte. Es dokumentiert sich, dass es sich um Orte handelt, die beide kennen, an denen sie vielleicht auch schon gemeinsam gewesen sind. Hannah spricht „@Lugner- City?@“ (28) lachend aus, Judith steigt auf das Lachen ein. Das Lachen wirkt, als hätten die beiden eine gemeinsame Erfahrung an diesem Ort gemacht, an die sie sich erinnern und die sie unterhaltsam finden, welche sie aber nicht artikulieren. Es zeigt sich ein paralleler Gesprächsmodus. Die beiden scheinen gemeinsame Erfahrungsräume, im wahrsten Sinne des Wortes, an und mit bestimmten Orten zu haben.

Hannah gelingt es schließlich, den Ort zu benennen: „Millenium City?“ (30) und Judith kann die begonnene Erzählung fortführen. Sie erzählt, dass sie herumgelaufen sind, wobei sich darin der Orientierungsgehalt des *Unstrukturierten, Planlosen* dokumentiert. Sie waren „halt dumm“ (32). „Dumm“ lässt sich mit albern, kindisch und Blödsinn machen übersetzen. Adam, ein Freund von Judith, ist „voll ausgezuckt“ (33). Es stellt sich die Frage wofür „auszucken“ steht? Für verbale oder körperliche Wutanfälle, die gerichtet oder ungerichtet sind? Und falls sie gerichtet sind, gegen wen werden sie gelenkt? Gegen Judith, Passant*innen oder doch gegen sich selbst?

Der *negative Horizont* entwickelt sich in die Richtung, dass nichts Besonderes gemacht, sondern eine planlos Zeit verbracht wird, was sich beispielsweise in dem Wort „dumm“ (32) andeutet.

Hannah ratifiziert mit einem „Ja“ (34) und Judith elaboriert beschreibend und argumentativ weiter:

35 J: |_ Aber weißt du noch; die Jungs mit denen wir immer Fußball
36 spielen (1) die (1) mit denen wir immer Fußball spielen;

37 H: |_ Sali?

38 J: |_ Ja; ich @glaub der Sali hat
39 eine neue Frisur@ (.) die waren so nervtötend; (1) was machst du so?

40 H: |_ Ich bin eigentlich
41 die meiste Zeit mit dir (1) @(.)@

Judith fragt Hannah, ob sie sich an die Jungs erinnert, mit denen sie immer Fußball spielen. Danach wird an Hannah die Frage gerichtet, was sie „so“ (39) macht? In dem kurzen Wort „so“ dokumentiert sich wieder der oben rekonstruierte *Orientierungsgehalt*, der durch das aktionistische Prinzip der Alltagsgestaltung geprägt wird. Auf die Frage antwortet Hannah, dass sie die meiste Zeit mit Judith verbringt. In dieser Aussage wird wiederholt, dass sie „eigentlich“ (40) nichts mehr zu sagen hat, weil Judith und sie alles gemeinsam erleben. Es handelt sich also um eine Konklusion im Modus einer Metakommunikation.

Judith wechselt in der folgenden Proposition den thematischen Fokus auf die *Örtlichkeit der privaten Räume*, obwohl es in der Fragestellung explizit um Aktivitäten in öffentlichen Räumen ging. Entweder hat sie diese Aufforderung vergessen oder öffentliche und private Räume sind keine so klar getrennten und binär strukturierten Sphären für sie:

42 J: |_ Und zuhause; was machst du da?

43 H: |_ °Ich bin fast nie
44 zuhause°

45 J: |_ Ja; ich bin uroft zuhause (1) @ich schau nur fern@

46 H: |_ Ich auch

47 J: |_ @Ich bin
48 ne faule Sau@

gewaltvollen Auseinandersetzungen. Hannah ratifiziert, dass sie das Gesagte gehört hat und warnt gleichzeitig: „Das wird aufgenommen“ (54), was soviel bedeutet wie: Pass auf, was du sagst, damit du keine Probleme bekommst. Es dokumentiert sich dadurch, dass ich als Gesprächsleiterin, und somit das Off, auch als etwas Bedrohliches wahrgenommen wird, als eine Instanz, die möglicherweise belehren oder sogar Strafen verhängen könnte und der deshalb nicht alles erzählt wird.

Judith verwirft Hannahs Warnung mit einem: „ja und?“ (56) im Sinne von: was soll schon passieren? Sie erzählt weiter detailliert den Kampf, in welchem sie den Jungen mit einem „Geschirrtuch“ (57) geschlagen, ihn „eingedrückt“ (58) und „zurückgeschlagen“ (58) hat. Es dokumentiert sich, dass Judith die Rolle der Verteidigerin inne hatte, da sie „zurückschlägt“. Die Aussage „voll so eingedrückt“ lässt das Bild entstehen, dass Judith die körperliche Präsenz des Jungen wegdrücken, ihm seinen Raum, seine Körperlichkeit wegnehmen kann. Es gibt in der Szene noch eine dritte Person, die sich allerdings passiv verhält und „beckt“ (57), also lacht. Diese lachende, inaktive Person verleiht der gewaltvollen Szene eine absurde, skurrile Note. *Durchsetzungsfähigkeit und Wehrhaftigkeit begrenzen* den Orientierungsgehalt als positiver Horizont, der in der erzählten Geschichte auch enacted werden kann.

Hannah fragt an dieser Stelle danach, was Frau König dazu gesagt habe. Es gibt also noch eine Person, eine Instanz, die Einspruch erheben, ihre Meinung kundtun kann. Das Setting, dem Frau König angehört, ist nicht klar definiert. Möglicherweise handelt es sich dabei um die Schule, und Frau König ist die Lehrerin. Judith benennt die Örtlichkeit als „Esszimmerraum“ (61), wobei es sich um eine Küche in einer Schule handeln könnte. Frau König sei herein gekommen und sehr wütend geworden (62). Das Verhalten von Judith und dem Jungen wird also nicht gutgeheißen und führt dazu, dass sich Frau König darüber aufregt.

Da es im folgenden Verlauf fast ausschließlich zu Unterbrechungen der Diskussion kommt, die aber trotzdem für die Interpretation interessant sind, befindet sich die vollständige Transkription der Analyse im Anhang (Zeile 65- 106): Das Gespräch wird, ohne zu einem Ende, einer Konklusion zu kommen, durch das Herantreten eines anderen Mädchens, das gerade in den Park gekommen ist, unterbrochen. Judith, Hannah und das Mädchen scheinen einander zu kennen, wobei das Mädchen fragt: „Gehst du mit mir einkaufen?“ (65), was von Hannah verneint wird. Judith informiert

mit dem Satz: „Parkspaß ist da“ (67) darüber, dass die Betreuungsorganisation anwesend ist. An diesem Punkt mache ich mich als Gesprächsleiterin mit einer Begrüßung bemerkbar, die erwidert wird. Während das Mädchen noch dasteht, beginnt Hannah über sie zu reden: dass das Mädchen auf jemanden, eine männliche Person, warten würde und deshalb nicht gehe. In den Blicke und Gesten der drei Mädchen wird eine Spannung spürbar, das fremde Mädchen scheint sich unwohl zu fühlen. Daraufhin lacht das Mädchen und verschwindet wieder. Hannah schafft es das Mädchen zu vertreiben, indem sie sich über sie lustig macht. Judith wendet sich an Hannah mit: „Gibt’s jetzt was mit ihr?“ (74), wobei es sich hier um Probleme, Streit oder ähnliches handeln kann. Es dokumentiert sich an dieser Stelle die enge Verbundenheit zwischen Hannah und Judith.

Noch bevor das Gespräch wieder fortgesetzt werden kann, kommt es zur nächsten Unterbrechung. Ein Junge will sich zu Hannah und Judith setzen. Beide sagen: **„nur für Mädchen, bitte“** (78). Ihr Geschlecht legitimiert also ihre Teilhabe und stellt gleichzeitig das Ausschlusskriterium für die Anwesenheit des Jungen dar. Er erklärt, dass er auf jemanden wartet. Ich interveniere an dieser Stelle und bitte den Jungen zu gehen um das Gespräch fortsetzen zu können. Hannah und Judith lachen daraufhin. Sie klingen erfreut, dass er auch von der Instanz der Gesprächsleiterin weggeschickt wird. Der Junge fragt mit Blick auf das Aufnahmegerät: „Was ist das?“ (89). Nach der Erklärung meinerseits und der nochmaligen Bitte wegzugehen, meint Judith, dass er doch dazugehöre, weil er auch ein Mädchen sei. Sie ärgern ihn damit, verwenden die Bezeichnung „Mädchen“ als Beleidigung und Abwertung, stellen ihn in gewisser Weise bloß und erreichen damit, dass er sich letztendlich woanders hinsetzt.

Mit einem Blick auf das *Wie* der Interaktion in Bezug auf die Unterbrechung durch den Jungen, zeigt sich der Orientierungsgehalt *aktive und dominante Rolle in Auseinandersetzungen* direkt während der Gesprächssituation. Judith und Hannah sprechen sehr laut und bestimmt, schicken den Jungen weg, machen sich über ihn lustig, präsentieren ihre gegenseitige Solidarität, haben also eine sehr selbstbestimmte, aktive Rolle inne. Da in der Situation durch mich als Gesprächsleiterin interveniert wird, kann keine weitergehende Einschätzung bezüglich der Rolle der beiden Mädchen gemacht werden. Nach diesen beiden

Unterbrechungen ist das Gespräch zwischen den Mädchen verstummt und ich muss die Eingangsfrage wiederholen, um das Sprechen wieder in Gang zu bringen.

Nach der Unterbrechung wird das Gespräch fortgesetzt. Judith führt den Orientierungsgehalt *aktive Rolle in gewaltvollen Auseinandersetzungen* aus der unterbrochenen Diskussion wieder ein:

107 J: | _ Spielen
108 wir Fußball und machen Fetzerien @(.)@ ich

109 I: | _ Mhm

110 J: | _ Und gehen einkaufen

111 H: | _ Ja (2)

Deutlich wird diese Orientierung in der Aussage „wir machen Fetzerien“ (108), woraufhin gelacht wird. Darin scheint auch ein Amüsement, eine gewisse machtvolle Position zu liegen, die durch das Lachen gezeigt wird. Judith führt die thematische Auseinandersetzung über Aktivitäten in der Freizeit noch weiter aus. Hannah validiert mit einem „Ja“ (111), danach folgt wieder eine längere Pause. Das Gespräch ist abermals stockend und schleppend, die vorangegangenen Unterbrechungen können der Grund dafür sein.

Das Transkriptionsteil zur folgenden Interpretation befindet sich wieder im Anhang (Zeile 112- 129): Nachdem das Gespräch zum Erliegen gekommen ist, wird durch mich, die Gesprächsleiterin, nochmals ein allgemeiner Impuls zum Weitersprechen gegeben („I: Und äh könnt’s mir vielleicht äh Erlebnisse erzählen; die euch da passieren, so ganz konkrete“). Daraufhin beginnt Judith lachend über ein Erlebnis im Schwimmbad zu erzählen. Hannah steigt in das Lachen ein und fragt nach, ob es sich um die Geschichte im Schwimmbad handelt. Hannah und Judith wissen, ohne darüber zu sprechen, um welche Geschichte es geht. Der Gesprächsmodus verläuft an dieser Stelle univok. Sie haben die gleiche Geschichte erlebt, führen sie zusammen ein. Diese Proposition, mit der wieder das Thema Freizeitaktivitäten aufgeworfen wird, zeigt mit aller Deutlichkeit, was sich schon über den bisherigen Gesprächsverlauf angedeutet hat: den gemeinsamen Erfahrungsraum der Mädchen. Hannah und Judith elaborieren die Geschichte weiter, ergänzen einander, lachen gemeinsam, validieren einander (116-128). Hannah konkludiert die Erzählung durch das Ende der Geschichte: „dann fliegen wir runter“ (129).

Die Geschichte über den Schwimmbad-Besuch wirkt wie ein Einschub, der thematisch besser zum ersten Teil der Passage passt, in dem es um das aktionistische Prinzip der Freizeitgestaltung geht.

Der Orientierungsgehalt *aktive Rolle in gewaltvollen Auseinandersetzungen* wird in der folgenden Proposition durch Judith wiederholt:

130 J: | _ Ja oder äh (.) da im Herzogpark; gibt es so
131 einen Käfig (.) und da spielt; also letztes Mal waren da urviele Jungs und wir @haben
132 sie die ganze Zeit beschimpft@ und plötzlich haben sie uns gefragt ob wir mitspielen
133 wollen (.) und seitdem spielen wir fast jeden Samstag oder so mit ihnen Fußball

134 H: | _ Und was
135 ist dann passiert?

136 J: | _ Aso

137 H: | _ @(.)@

138 J: | _ Dann ist sie auf den Kopf geflogen (1) dann konnte sie
139 auf dem einen Auge nicht sehen; ich bin auf meine Hand da geflogen; und (.) konnte
140 meine @Hand nicht mehr bewegen@ (4) u::nd wir sind meistens mit Jungs unterwegs
141 (.) @meistens@ @(.)@ (5)

Es zeigt sich in der Erzählung, dass die beiden Mädchen eine sehr dominante und angriffslustige Rolle im Parkgeschehen inne haben. Die Tatsache, dass sie die Jungs beschimpfen, wird lachend ausgesprochen. In der Darstellung drücken sich wiederholt ein Amusement und eine machtvolle Position aus. Die Beschimpfungen resultieren schließlich in dem Angebot vonseiten der Jungen an die Mädchen mitzuspielen. Sie haben sich also Raum erobert und sich in der öffentlichen Sphäre des Parks durchgesetzt. Es dokumentieren sich wieder die Orientierung der *aktiven Rolle in Auseinandersetzungen* sowie der *positive Horizont des Überlegenheitsgefühls*. Der *negative Horizont*, der sich nun deutlich zeigt, bezieht sich auf drohende *dominante Positionierung anderer im öffentlichen Raum*, welche sich etwa dadurch zeigt, dass der Fußballkäfig nur von Jungs besetzt wird.

Hannah elaboriert weiter, wobei sie das Rederecht an Judith erteilt (134-135). Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass Judith die meiste Zeit spricht und Hannah sie dabei unterstützt, teilweise Themen aufwirft, aber nicht selbst erzählt. In dieser Gesprächsanordnung drückt sich möglicherweise eine Machtkonstellation innerhalb der Freund*innenschaft aus. Judith zeigt durch ein „Aso“ (136), dass sie versteht worauf Hannah hinaus möchte. Hannah lacht. Es zeigt sich wieder ein univoker

Gesprächsmodus. Die Geschichte wird fast wie aus einem Mund erzählt. Judith elaboriert die Geschichte weiter, indem sie davon erzählt, dass sich beide beim Spielen verletzt haben (138). Auf diese Erzählung folgt abermals eine längere Pause. Die Mädchen wirken unruhig. Ich versuche, wieder durch eine allgemeine Erzählaufforderung, das Gespräch in Gang zu bringen („Mhm; und könnt's ihr mir da noch ein bisschen was erzählen? Also ja?“, 142- 143).

Hannah erteilt an dieser Stelle wie zuvor das Rederecht an Judith und diese beginnt bereitwillig eine Geschichte zu erzählen:

144 H: |_ Erzähl du;

145 J: |_ Ach so; ja (.) ich war mal mit einem Jungen zusammen
146 (.) der is hier her gekommen @(.)@ und dann sind meine besten Freunde gekommen;
147 und dann sind die alle so ausgetickt und haben meinen Freund beschimpft; (.) mein
148 Freund ist aber noch mehr ausgetickt; weil ähm der is mit Tschetschenen befreundet
149 u::nd ah hat dann alle Tschetschenen geholt und die haben ihn dann geschlagen; dann
150 hab ich Schluss gemacht um meine Freunde zu be- beschützen (1) ja: das war gar
151 nicht mal so witzig

152 K: ((der Junge, der vorher schon hergekommen ist, hat dem Gespräch scheinbar
153 gelauscht und mischt sich nun wieder ein)) |_ du lügst

154 J: |_ Nein; frag sie

Es dokumentiert sich in der Erzählung die Allgegenwärtigkeit von gewaltvollen Auseinandersetzungen im Park. Es geht um Schlägereien zwischen verschiedenen Gruppen, die aus Burschen bestehen. Obwohl die Auseinandersetzungen zwischen den Burschen stattfinden, bezeichnet sich Judith selbst am Ende als Beschützerin, da sie die Beziehung zu einem Jungen beendete, um ihre Freunde zu schützen. Ihre *initiative und aktive Rolle* dokumentiert sich wieder. Der Junge von vorhin meldet sich an dieser Stelle wieder zu Wort. Scheinbar befand er sich während des Gesprächs nahe genug um mitzuhören und stört nun die Diskussion mit einem „du lügst“ (153). Judith antwortet mit einem „Nein, frag sie“ (154), worin sich wieder die solidarische Unterstützung der beiden Freundinnen zeigt, sobald sie von anderen belästigt werden.

Als Gesprächsleiterin interveniere ich abermals, um die gerade sehr spannende Diskussion mit den Mädchen fortsetzen zu können und bitte den Jungen sich nicht mehr einzumischen. Nach dieser Unterbrechung finden die Mädchen allerdings nicht mehr in die selbstläufige Diskussion zurück und sie erklären, dass ihnen nichts mehr

einfällt. Die Konklusion ist damit durch äußere Umstände und Unterbrechungen hergestellt worden.

5.3.3 Passage: Aneignung von öffentlichem Raum

Im vorangegangenen Gespräch schildern die beiden Diskussionsteilnehmerinnen mehrmals gewaltvolle Auseinandersetzungen mit Burschen in Parks und in der Schule. Ich stelle als Diskussionsleiterin an dieser Stelle eine immanente Nachfrage nach den Begegnungen, die im öffentlichen Raum erlebt werden:

1 I: Und du hast eben vorher davon gesprochen; ähm @(.)@ dass ihr euch dann öfters
2 mit Jungs schlagt's oder so

3 H: | _ Ja aber; nicht jetzt ernst

4 I: | _ Jaja

5 J: | _ Jaja

6 I: | _ Ja; aber ja; und dass
7 ihr viel mit Jungs macht's und so; dass ihr Fußball spielen geht's (.) könnt's ihr mir da
8 vielleicht noch mehr erzählen; wie das so ist wenn ihr da Begegnungen habt's oder
9 draußen seid's (.) was da so passiert; vielleicht auch wieder so Geschichten (.)

Mit dieser Nachfrage wird das episodenhafte Erzählen angeregt. Hannah differenziert während der Nachfrage, dass die Streitigkeiten nicht „ernst“ (3) sind. Sie relativiert damit das Ausmaß der Gewalt in den Auseinandersetzungen, was zuerst von mir und dann von Judith mit „jaja“ (5) validiert wird. Die Reaktion von Judith folgt sehr rasch. Es wirkt als wäre klar, dass die Situationen natürlich nicht ernsthaft sind. Durch die immanente Nachfrage wird ein propositionaler Gehalt aufgeworfen, der schon zuvor im Gespräch von den beiden jungen Frauen entwickelt wurde und von mir nochmals ratifiziert wird.

Das Thema *Umgang mit (gewaltvollen) Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum* wird durch Judith eingeführt. Sie elaboriert das Thema, indem sie beschreibt, dass sie ihre Freundin beschützt, wenn diese von Jungs geschlagen oder genervt wird:

10 J: Sie ist so; ja wie meine Schwester (.) und wenn jetzt ein Junge sie blöd anmacht oder

11 H: | _
12 schlägt oder so

13 J: | _ oder schlägt oder nervt

14 H: | _ dann schlägt sie ihn (.) weil sie stärker ist

15 J: |_
16 Ich bin viel stärker als sie; ich trainiere nämlich auch (.) und weil sie so wie meine
17 Schwester ist; beschütze ich sie

18 H: |_ @(.)@

Hannah und Judith wiederholen jeweils die verwendeten Satzfragmente und Wörter der anderen. Dadurch wird ein paralleler Gesprächsmodus deutlich, was wiederum auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hindeutet.

Einerseits werden die Angriffe der Jungs als *negativer Horizont* aufgeworfen (10), gleichzeitig wird die Stärke und Überlegenheit von Judith als *positiver Horizont* entgegen gesetzt (14). Es ist an dieser Stelle noch nicht klar, ob Judith stärker als Hannah oder stärker als die Jungs ist. Das Potential zur Enaktierung des positiven Horizonts ist demnach vorhanden. Der Orientierungsgehalt bezieht sich auf die *machtvolle, überlegene Position bei Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum*; es wiederholt sich damit die Orientierung aus der Anfangspassage.

Judith validiert infolge diesen Orientierungsgehalt, indem sie die vorangegangenen Aussagen argumentativ wiederholt. Es wird deutlich, dass sie selbst „viel stärker“ (16) als Hannah ist, obwohl damit nicht ausgeschlossen wird, dass sie auch stärker als die Jungs ist. Judith betont, dass sie trainiert und stellt damit einen Zusammenhang zwischen diesem Training und ihrer Stärke her. Überlegenheit und Stärke sind also nicht einfach so gegeben, sondern müssen erarbeitet werden. Hannah wird beschützt, weil sie wie ihre Schwester ist. Diese symbolische Familienbeziehung ist unter anderem ein Ausdruck für die Solidarität zwischen den beiden Mädchen. Das Motiv der Beschützerin wird sehr deutlich dargestellt. Hannah lacht daraufhin auf. Das Lachen deutet an dieser Stelle möglicherweise auf eine Ratifizierung hin, die Überlegenheit ausdrückt und mit der die eigene, „beschützte“ Position deutlich gemacht wird.

Judith fasst den Orientierungsgehalt nochmals zusammen und validiert, indem sie das bisher Gesagte zum dritten Mal wiederholt:

19 J: |_ @(.)@ Niemand darf halt meine Schwester
20 beschimpfen oder so (.) ich pass schon auf sie auf ((ein kleiner Junge ruft etwas
21 Unverständliches herüber)) **ich weiß nicht wo Magdalena ist**

22 H: |_ **Geht's weg**

23 J:

|_ Geh

24 Bubi; (2) aber normalerweise verstehen wir uns gut mit @Jungs@ (1)

25 H:Manchmal

Auch die Definition als „Schwester“ (19) wird wiederholt und verdeutlicht. Eventuell wird versucht, auch gegenüber mir als Diskussionsleiterin, die enge Beziehung zu demonstrieren. Die Aussage, dass sie „schon“ (20) auf Hannah aufpasst, transportiert eine Selbstverständlichkeit, ein ungeschriebenes Gesetz. Hannah wird durch die Dichotomie von Stärke und Schwäche, eher der Seite der Schwächeren zugeordnet. Die gegenläufigen Rollen bedingen einander. Anscheinend sind aber beide zufrieden mit ihrer Position. Im bisherigen Gesprächsverlauf dokumentiert sich also, dass die von Jungs ausgehende potentielle Belästigung, die sich schon im „nerven“ (13) manifestieren kann, in sofortiger Reaktion mit Gewalt und Durchsetzung der eigenen Dominanz geahndet wird. Darin dokumentiert sich der Orientierungsgehalt *Überlegenheit und machtvolle Position in Auseinandersetzungen* wieder.

Es kommt zu einer Unterbrechung. Zwei etwa zehnjährige Jungs fragen nach, wo ein Mädchen namens Magdalena ist (20). Die Frage ist auf der Aufnahme nicht zu hören, weil sie so weit weg sind, allerdings wurde sie von mir wahrgenommen. Die Reaktion von Judith und Hannah ist einerseits sehr laut und andererseits auch abwertend. Mit „Geh Bubi“ (23) wird durch eine Verniedlichung Geringschätzung ausgedrückt. In der direkten Interaktion mit den beiden Parkbesuchern dokumentiert sich an dieser Stelle der zuvor in der Diskussion aufgeworfenen Orientierungsgehalt *Überlegenheit und machtvolle Positionierung in Begegnungen* und wird performativ dargestellt.

Judith wirft nochmals ein, dass sie sich im Normalfall gut mit den Burschen im Park verstehen (24). Das Lachen deutet abermals auf einen Moment der Überlegenheit hin, es zeigt sich die Einschätzung: wir haben die Jungs im Griff, deshalb gibt es keine Probleme. Hannah differenziert mit „manchmal“ (25). Die vorangegangene Aussage von Judith wird abgeschwächt. Der Grund könnte sein, dass sie sich persönlich bedrohter fühlt als Judith und deshalb mit dem „wir“ (24) der vorangegangenen Aussage nicht einverstanden ist. Es zeigt sich, dass eigentlich Judith diejenige ist, die das Wort ergreift, erzählt, argumentiert, während Hannah die Aussagen meist nur ergänzt. Judith nimmt also auch beim Sprechen mehr Raum ein. Darin manifestieren sich auch performativ ihre Rollen. Der Abschnitt wird konkludiert.

positive Horizont ist das Mitspielen beim Fußball, welches eine Rauman eignung darstellt. Hannah ergänzt, dass die Jungs „sogar auf die Knie“ (36) gehen und darum bitten, dass die Mädchen mitspielen. Judith wiederholt das Bild vom niederkniefenden Jungen. Die überlegene eigene Position wird hier also durch den Verweis auf eine körperliche Haltung unterstrichen und damit besonders plastisch gemacht. Hannah und Judith ergänzen einander in dieser Sequenz gegenseitig, was darauf verweist, dass sich die beiden auf der Grundlage eines geteilten Erfahrungsraumes verständigen.

Hannah differenziert und betont im folgenden Transkriptionsausschnitt, dass Judith und sie selbst sehr wohl Fußball spielen können:

40 H: | _ Obwohl wir's können

41 J: | _ Obwohl wir eigentlich urgut
42 Fußball spielen können; nur wir hatten doofe Schuhe an; und dann (.) sind wir
43 gegangen; plötzlich er wieso geht ihr? und ich sag so wir können nicht spielen; wieso
44 sollen wir hier spielen? und da hab ich ihn soweit bekommen, dass er auf die Knie
45 geht und sagt Bitte spielt

46 H: | _ Ihr könnt spielen

Judith wiederholt Hannahs Differenzierung und argumentiert, dass die Schuhe der Grund waren, warum sie nicht so gut spielen konnten. Das Fußballspielen steht stellvertretend für die generelle Fähigkeit sich Raum anzueignen. Die Aneignung von öffentlichem Raum wird hier gewissermaßen im Fußballkäfig verhandelt. Es geht nicht um das Spielen an sich, sondern um das Recht spielen zu können. Der Junge, der die Fähigkeit der Mädchen anzweifelt, geht letztendlich auf die Knie. Das Bild des kniefenden Jungen wird zum dritten Mal wiederholt. In der Formulierung „ich hab ihn soweit bekommen“ (44) dokumentiert sich die machtvolle Position der Mädchen. Die Geschichte klingt wie die Inszenierung in einem Theaterstück, die Rollen sind von Beginn an klar verteilt. Es wirkt wie ein Machtspiel, dessen Ausgang bereits vorab entschieden ist. Hannah wiederholt Judiths letzten Satz mit anderen Worten (46). Es zeigt sich eine univoke Diskursorganisation. Die beiden jungen Frauen haben die Geschichte gemeinsam erlebt und erzählen sie miteinander, sogar mit den gleichen Worten.

Die Passage schließt mit einer Konklusion durch Judith, in der der bislang rekonstruierte Orientierungsgehalt wiederholt wird:

47 J: |_ Ja und dann ah sind; also jetzt seit einer
48 Woche spielen wir da nicht mehr; weil wir; weil äh Schule ist und wir nicht mehr
49 soviel Zeit haben (.) aber dann schreiben wir halt nur noch auf Facebook so ein
50 bisschen (1) aber sonst; mhm; in der Klasse haben wir halt auch ein paar so
51 Fetzereien @(.)@ ich bin ein @unnatürliches Mädchen@ (.) nicht so wie die anderen

Judith beschreibt, dass sie und Hannah seit einer Woche nicht mehr so oft spielen, weil die Schule nach den Ferien wieder angefangen hat. In der Klasse gibt es ebenfalls (gewaltvolle) Auseinandersetzungen. Abschließend argumentiert Judith: „ich bin ein @unnatürliches Mädchen@“ (51). In diesem Satz zeigt sich eine selbst wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem eigenen Verhalten und einer stereotypisierten Geschlechterrolle. Der Orientierungsgehalt *überlegene und machtvolle Position* wiederholt sich. Judiths aktives, aggressives Verhalten in Auseinandersetzungen und Begegnungen ist nicht konform mit gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen hinsichtlich der Teilhabe von Frauen* am öffentlichen Raum. Die Tatsache, dass jene Sätze, in denen es um dieses widersprüchliche Verhalten geht, lachend ausgesprochen werden (27, 38, 51), kann auf eine Verunsicherung bezüglich dieses Rollenkonflikts hindeuten.

5.3.4 Passage: Regeln der Eltern

Vor dem Hintergrund der Interpretation der ersten beiden Gruppendiskussionen lag das Forschungsinteresse unter anderem darauf, wie Eltern Einfluss auf die Teilhabe im öffentlichen Raum nehmen. Aus diesem Interesse entstand jene exmanente Nachfrage, in der ich als Diskussionsleiterin vage auf das Thema Regeln und Sorgen der Eltern eingehe:

1 : Okay; dann hätte ich jetzt noch eine andere Frage äh; ihr seid's ja viel draußen? und
2 viel unterwegs, und wi:e ist das dann für eure Eltern oder so ahm, sagen euch die, ihr
3 dürft's jetz bis zehn draußen sein oder äh gibt's da so Regeln? oder machen sich die
4 auch Sorgen? (1)

5 J: Beginn du

6 H: |_ Nein beginn du

Es eröffnet sich somit ein propositionaler Gehalt, der konkrete Begriffe in den folgenden Diskurs einführt. Die Reaktion der beiden Teilnehmerinnen bezieht sich zunächst inhaltlich nicht auf die Frage, sondern formal auf die Aushandlung, wer weitersprechen soll. Beide wollen, dass die jeweils andere das Wort ergreift. Die Wörter werden teilweise sehr bestimmt und betont ausgesprochen.

Nachdem Judith am Ende dieses Aushandlungsprozesses in einem metakommunikativen Kommentar noch einmal auf die bisherige Redevertelung verweist, elaboriert sie schließlich das eingeführte Thema weiter:

7 J: |_ Nein du warst davor; ich darf nicht bis fünf in der
8 Früh draußen bleiben

9 H: |_ Ich sicher; weißt

10 J: |_ Du warst mit Petram bis fünf in der Früh
11 draußen; weißt du noch? wie diese Jungs dann kamen, der mit der Waffe und alles
12 und blablabla (1)

13 H: Waffe? Bei mir zuhause waren wir

14 J: |_ Weißt du noch; wie du gesagt hast, dass ihr da bis fünf
15 in der Früh wart und dann die Jungs gekommen sind

16 H: |_ Ich hab gesagt, dass war um zehn
17 Uhr; egal; du hast halt zu drei; acht Stunden dazugezählt @(.)@

Judith unterscheidet zwischen sich und Hannah, indem sie anführt, dass sie selbst nicht bis „fünf in der Früh“ (7) draußen bleiben darf, Hannah aber schon. Hannah differenziert diese Aussage indem sie mit sarkastischem Unterton deren Richtigkeit infrage stellt: „Ich sicher“ (9). Judith beginnt in der anschließenden Elaboration das angesprochene Erlebnis von Hannah zu schildern. Darin, dass sie eine Geschichte von Hannah erzählt, dokumentiert sich wieder die große Nähe zwischen den beiden. In ihrer Schilderung erwähnt sie Jungs, die eine Waffe hatten. Hannah zeigt sich ganz unwissend („Waffe?“, 13) und betont, dass sie bei sich zuhause war. Der Diskurs ist eine interessante Mischung aus gemeinsamem Erzählen und antithetischen Modus. Judith erzählt Hannahs Geschichte, wobei Hannah mit Judiths Darstellung inhaltlich nicht einverstanden ist und sie korrigiert. Judith versucht an Hannahs Erinnerung zu appellieren („Weißt du noch“, 14), doch Hannah weist diesen Appell zurück. Während des Diskurses sind die Mädchen sehr aktiv, sie gestikulieren, werden teilweise lauter und betonen bestimmte Wörter. Es wirkt wie eine Auseinandersetzung. Interessant ist, dass sie dabei vollkommen auf die Diskussionsleiterin zu vergessen scheinen und sich ihrem Wortwechsel hingeben.

Der Transkription zur folgenden Interpretation befindet sich im Anhang (Zeile 18-25). Es zeigt sich, dass meine Anwesenheit und die des Aufnahmegeräts doch sehr präsent wahrgenommen werden. Judith wirft ein, dass sie alles erzählen kann, weil

niemand sie kennt, der/die die Aufnahme hören wird. Mit „die“ (18) meint sie wohl mich als Diskussionsleiterin und ein Off, das später die Aufnahme hören und die Arbeit darüber lesen wird. Sie betont lachend, dass die Mädchen sagen können, was sie wollen, auch die Wahrheit. Diese Aussage impliziert, dass es Situationen und Zuhörer*innen gibt, vor denen sie nicht die Wahrheit sagen können. Die Frage ist, ob diese „Wahrheit“ noch mehr beinhaltet, als die Geschichte mit den Jungen und der Waffe. Hannah beharrt aber darauf, dass Judith die Geschichte falsch verstanden hätte. Judith reagiert darauf, wie in einem Partner*innen- Streit, mit: „ja; ich versteh immer alles falsch“ (22), was einerseits auf die große Nähe zwischen den beiden und andererseits auf vorangegangene Diskussionen dieser Art hindeutet. Abermals wird die Sprecherinnenrolle ausgehandelt. Es zeigt sich, dass die beiden Teilnehmerinnen das Gefühl haben, dass das eigentliche Thema noch gar nicht besprochen wurde. Der erste Teil der Passage bezog sich weniger auf die exmanente Nachfrage sondern mehr auf eine Aushandlung der persönlichen Beziehung zwischen den beiden Mädchen.

Im folgenden Gesprächsabschnitt kommen die beiden Diskussionsteilnehmerinnen nun auf das nachgefragte Thema der Sorgen und Regeln der Eltern zu sprechen. Hannah beginnt eine Beschreibung; sie geht nun auf die zu Beginn gestellte exmanente Frage ein:

26 H: |_ Also in den Ferien; da darf ich eigentlich jeden Tag so
 27 bis neun; zehn draußen bleiben; und äh wenn Schule ist; dann darf ich bis acht oder
 28 sieben; wenn ich manchmal noch Hausübung machen muss, dann muss ich um
 29 sieben; und manchmal sogar um acht; also um sechs (.) aber (.) zum Beispiel am
 30 Samstag darf ich bis zehn oder so draußen bleiben (.) aber da ruft mich meine Mutter
 31 sehr oft an; „geht’s dir eh gut? Ist dir eh nichts passiert?“ und so; also es ist schon;
 32 meine Mutter ist schon vorsichtig; sie sagt dann immer; wenn es schon acht ist; geh
 33 (.) „bleib nur noch im Park; geh nicht irgendwo hin; weil ich hab Angst wenn dir
 34 irgendwas passiert“ und so; ja (2) du? @(.)@

Hannah differenziert zwischen den Ferien und der Schulzeit, wenn sie beschreibt, wie lange sie im Park bleiben darf. Die Erlaubnis, lange draußen zu bleiben, geht mit einem Gefühl der Unabhängigkeit einher. Früher nachhause gehen müssen, bedeutet auch Verpflichtungen, wie beispielsweise Hausübungen zu haben. Hannah beschreibt, dass sie von ihrer Mutter sehr oft angerufen wird, wenn sie am Abend im Park ist. Der Anruf der Mutter wird als Redeimport eingeführt (31, 33). Es wirkt so, als würde Hannah die Angst ihrer Mutter nicht selbst fühlen. Am Abend möchte die Mutter, dass ihre Tochter im Park bleibt und keine anderen öffentlichen Orte aufsucht. Darin wird

eine symbolische Teilung von öffentlichen Orten bezüglich eines variierenden Grades an Sicherheit vorgenommen. Der Park ist sicher, aber an anderen öffentlichen Orten lauert eine undefinierte Gefahr. Der *positive Horizont* liegt in der Freiheit möglichst lange draußen bleiben zu können. Der *negative Horizont* bezieht sich auf die Verpflichtungen und Bestimmungen vonseiten der Schule und der Mutter, welche den Aufenthalt im öffentlichen Raum begrenzen. Die Möglichkeit zur Enaktierung des positiven Horizonts ist manchmal, nämlich in den Ferien und bei Erlaubnis der Mutter, gegeben, in anderen Fällen aber auch nicht. Der *Orientierungsgehalt* bezieht sich darauf, dass die Teilhabe am öffentlichen Raum von gesellschaftlichen Instanzen, wie der Mutter oder der Schule strukturiert wird. Hannah gibt daraufhin das Rederecht an Judith weiter und fragt: „und du?“ (34).

Judith führt die Differenzierung zwischen Ferien- und Schulzeit weiter aus:

35 J: @(.)@ Also ich darf in den Ferien bis acht und ah wenn Schule ist bis sieben; sechs
36 (.) weil meine Mutter; weil ich bin immer mit dem Gregor und mit seiner Freundin, eh
37 der Sandra; bei der Mall; da sind wir immer gewesen und waren beim Media Markt (.)
38 spielen ah; und da ist meine Mutter immer ursauer geworden und hat mich
39 Straßenkind genannt, „du bist keins, und du sollst gefälligst heimkommen, und du
40 kannst deine Freunde hier einladen,“ (.) und ja; ich darf nicht so lange draußen
41 bleiben; ich muss mehr lernen; und ja; mit Jungs darf ich eigentlich überhaupt nicht
42 sein; außer mit Gregor; weil sie mag das das nicht; dann nennt sie mich auch oft
43 Schlampe und ja (.) dann ist es halt so; dann streiten wir uns oft (1) aber wir
44 versöhnen uns auch immer; weil ich bin sehr gläubig; ich bin abergläubisch; und (.)
45 Christ auch noch; und äh ich; sag immer wir sollen im Guten auseinander gehen; und
46 wenn wir Schlafen gehen auch; weil ich Angst hab wenn sie stirbt; dass ich diesen
47 einen Satz in meinem Kopf habe; „du bist dumm“ oder so (.) und das will ich
48 überhaupt nicht und deswegen (.) und meine Mutter ruft mich auch; ich soll sie
49 immer anrufen wenn ich irgendwo hingeh; meistens muss ich sie immer anbetteln
50 (.) wenn ich jetzt zu Parkspañ gehe, ob ich hier gehen darf; und ja (.) meine Mutter ist
51 sehr @streng@ (3)

52 H: Jetzt hab ich gar nichts mehr zu erzählen

Judith beschreibt, dass ihre Mutter es nicht gerne mag, wenn sie häufig an öffentlichen Plätzen, wie im Park oder in Kaufhäusern, unterwegs ist. Ihre Mutter beschimpft sie häufig als „Straßenkind“ (38) und „Schlampe“ (42). Der *negative Horizont*, welcher schon von Hannah erwähnt wurde - bei der Teilhabe am öffentlichen Raum durch ein Außen eingeschränkt zu werden - dokumentiert sich in dieser Schilderung erneut. Zusätzlich wird der inhaltliche Aspekt der dadurch entstehenden Konfrontationen mit der Mutter eingeführt. Judith berichtet von streiterischen Auseinandersetzungen, nach denen sie sich stets mit der Mutter

versöhnen will, weil sie Angst hat, dass ihre Mutter sterben und der Streit die letzte Interaktion zwischen den beiden gewesen sein könnte. Interessant ist, dass Judith nur vor dem Tod ihrer Mutter, aber nicht vor ihrem eigenen Tod Angst hat. Es kommt dabei ein ambivalentes Autonomiestreben zum Ausdruck.

In der beschreibenden Elaboration wird neben der Angst der Mutter, auch deren Wunsch, Kontrolle über das Verhalten der Tochter zu haben, geschildert. Judith muss ihre Mutter „anbetteln“ (49), wenn sie hinaus gehen will. Das Enaktierungspotential sich nach eigenen Vorstellungen im öffentlichen Raum aufzuhalten, ist eingeschränkt. Der *Orientierungsgehalt* bezüglich der Strukturierung der Teilhabe am öffentlichen Raum durch gesellschaftliche Instanzen, wie der Mutter oder der Schule, wiederholt sich. Hannah beendet die Passage in Form einer rituellen Konklusion im Modus einer Metakommunikation mit der Aussage, dass sie „gar nichts mehr zu erzählen“ (52) hat, wobei daraufhin eine längere Pause folgt.

5.3.5 Zusammenfassung

Die Gruppendiskussion wird über weite Teile von nur einer Teilnehmerin getragen, wobei die zweite Sprecherin immer wieder ergänzend spricht. Trotz dieser dominanten Sprecherin entwickelt sich immer wieder ein univoker Gesprächsmodus. Die Diskussion verläuft zuerst sehr schleppend; es dokumentierte sich die Orientierung der *Planlosigkeit und Unstrukturiertheit innerhalb der Freizeitaktivitäten*, worin sich ein aktionistisches Prinzip der Freizeitgestaltung zeigt. An dieser Stelle lässt sich ein erster Vergleich zur Gruppe Eiskaffee ziehen, welche in der Eingangspassage vor allem auf die Orientierung *strukturierender Einfluss der Freizeitaktivitäten auf den Lebensalltag* und deren *Zweckrationalität* fokussierten. Da sich die beiden Gruppen bezüglich ihrer bildungsbezogenen Erfahrungsräume stark unterscheiden, könnte darin ein Hinweis auf die sehr unterschiedlichen Orientierungen bezüglich der Freizeitgestaltung liegen.

In der Anfangspassage der Diskussion der Gruppe Wafferl, sowie in der Passage „Raumaneignung“ zeigt sich bald darauf die wiederkehrende Orientierung *aktive und dominante Rolle in (gewaltvollen) Auseinandersetzungen*, welche einerseits im Diskurs entwickelt wird und andererseits aber auch in den tatsächlichen Interaktionen mit anderen Parkbesucher*innen während des Gesprächs performativ zum Ausdruck

kommt. Das aktive, aggressive Verhalten in Auseinandersetzungen und Begegnungen wird als nicht konform mit gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen hinsichtlich der Teilhabe von Frauen* am öffentlichen Raum wahrgenommen, worin sich Parallelen zur Gruppe Eiskaffee andeuten. Bei erfolgreich verlaufenen Formen von Rauman eignung kommt immer wieder die Orientierung *Amüsement und Überlegenheit* zum Ausdruck.

In der Passage „Regeln der Eltern“ dokumentiert sich, dass *die Teilhabe am öffentlichen Raum von gesellschaftlichen Instanzen, wie der Mutter oder der Schule strukturiert wird*. An dieser Stelle lässt sich eine Parallele zu den Darstellungen der Gruppen Eiskaffee und Erdbeeren ziehen, bei denen der Einfluss der Eltern ebenfalls eine große Rolle spielt. Allerdings fokussieren die Beschreibungen der Gruppe Wafferl nicht so stark auf die Ängste und Sorgen der Eltern.

5.4 Gruppe Mikado

5.4.1 Zugang und Vorinformationen

Nachdem ich im Zeitraum von Juni bis September meine ersten drei Gruppendiskussionen geführt, und parallel dazu schon begonnen hatte diese auszuwerten, wollte ich noch eine vierte Gruppendiskussion in mein Sample aufnehmen. Die Auswahl der vierten Gruppe sollte ausgehend von den Ergebnissen der anderen Diskussionen bestimmt werden. Parallel zu den Auswertungsschritten der ersten drei Diskussionen wurde mir klar, dass es wünschenswert wäre, noch ein zweites Gruppengespräch mit türkisch-österreichischen, jungen Frauen zu führen, um einen Vergleichshorizont zur Gruppe Erdbeeren zu entwickeln. Trotz zahlreicher Versuche, verschiedene Freizeiteinrichtungen zu kontaktieren und der Mobilisierung meines Freund*innenkreises war es mir nicht möglich, eine Gruppe zu finden, die den gesuchten Kriterien entsprach. Aus diesem Grund begann ich meine sehr konkreten Vorstellungen zu erweitern, da ich die vierte Diskussion noch im Jänner durchführen wollte. Einige Ideen und Interessent*innen taten sich hervor, doch aus allen Möglichkeiten ergab sich letztendlich kein Treffen. Schließlich erzählte ich einer Bekannten von meiner Diplomarbeit, und sie meinte, dass ihre Töchter Interesse haben könnten. Innerhalb kürzester Zeit war der Kontakt zu den beiden Schwestern im Alter von sechzehn und siebzehn Jahren hergestellt, und sie erklärten sich bereit, mit einer Freundin an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Da es mittlerweile schon Anfang Jänner war und ich gerne noch eine vierte Diskussion in mein Sample aufnehmen wollte, entschied ich mich, die drei jungen Frauen zu treffen.

Interviewsituation

An einem Samstagabend wurde spontan ein Treffen organisiert und ich fuhr zu der Wohnung, in der die Mädchen mit ihrer Mutter wohnen. Zum Gesprächszeitpunkt waren sie allerdings alleine zuhause. Wir konnten uns daher ungestört am Wohnzimmertisch versammeln. Es war außer den beiden Schwestern auch noch die Schulfreundin der älteren Schwester anwesend. Die Stimmung war sehr locker und ausgelassen. Anfangs wurde ich ständig mit „Sie“ angesprochen, doch ich versuchte die Atmosphäre so vertraut wie möglich zu gestalten und bot daher den Mädchen das

Du-Wort an. Als kleinen Snack hatte ich Mikado-Schokolade mitgebracht.⁵ Die jüngere Schwester servierte allen Tee. Die beiden Schwestern kannten sich verständlicherweise sehr gut, und auch die Freundin war besonders mit der älteren Schwester sehr vertraut. Während der Gruppendiskussion vibrierte mehrere Male ein Handy, weil die Teilnehmerinnen nicht wussten, wie es lautlos gestellt werden konnte. Die Anrufe wurden zwar nicht angenommen, trotzdem stellten die Geräusche eine gewisse Störung dar. Die Schwestern warteten auf einen wichtigen Anruf und wollten das Handy aus diesem Grund nicht ausschalten oder weglegen. Der Anruf kam während des Gesprächs allerdings nicht. Das Gespräch verlief sehr angenehm und selbstläufig. Ich wurde in meiner Rolle als Diskussionsleiterin wünschenswerter Weise die meiste Zeit ausgeblendet und musste nur selten nachfragen. Am Ende der Diskussion kam die Mutter nach Hause und wir plauderten noch für einige Zeit miteinander.

Hintergründe der Teilnehmerinnen

Olivia ist sechzehn Jahre alt und die jüngere der beiden Schwestern. Die Eltern sind aus Frankreich, die beiden Mädchen wurden allerdings in Österreich geboren und sind zweisprachig aufgewachsen. Die Eltern leben seit einigen Jahren getrennt und arbeiten beide in höheren öffentlichen bzw. privatwirtschaftlichen Positionen. Olivia besucht ein Gymnasium in Wien.

Nadja ist mit siebzehn Jahren die ältere Schwester. Sie besucht ein Gymnasium in Wien und absolviert gerade die Maturaklasse. Sie möchte später gerne Medizin studieren.

Pamira ist ebenfalls siebzehn Jahre alt und besucht die Maturaklasse gemeinsam mit Nadja. Die Mutter arbeitet als Angestellte, der Vater ist selbstständig. Der Vater kommt aus Costa Rica, sie selbst wurde aber in Österreich geboren und ist zweisprachig aufgewachsen. Pamira möchte als Lehrerin arbeiten.

5.4.2 Anfangspassage: Sphärentrennung – öffentliche und private Räume

Als Gesprächsleiterin gebe ich einen Eingangsstimulus, welcher den thematischen Rahmen rund um Freizeit und Aktivitäten, die außerhalb der privaten Räume

⁵ Die Schokolade trug auch zur Namensgebung der Gruppe bei.

unternommen werden, aufwirft. Die Eingangsfrage ist so vage wie möglich formuliert und transportiert einen propositionalen Gehalt. Das Interesse gilt den aufgesuchten Orten, den Aktivitäten und den Begleiter*innen:

1 I: Also ahm was mich interessiert is; ähm; wie Leute und wo Leute vor allem ihre
2 Freizeit verbringen; oder nicht nur Freizeit, sondern einfach ihre Zeit verbringen
3 wenn sie nicht zuhause sind (.) das heißt wenn sie irgendwo draußen sind (.) das
4 heißt von euch möchte ich auch gern wissen; wenn's ihr nicht zuhause seid's, sondern
5 irgendwo draußen unterwegs oder an irgendwelchen Orten (.) wo ihr da seid's, was
6 ihr da macht's, mit wem ihr da seid's? was euch einfällt dazu; (1) genau ja (.)

7 N: Ok (2) ich glaube allgemein; dass es einfach von den verschiedenen Charakteren
8 abhängt (.) weil haben halt; sind eher zuhause und finden das angenehmer einfach
9 zuhause zu sitzen und da zu entspannen; aber ich zum Beispiel; ich hab's nicht so
10 gern, weil wenn ich zuhause bin mach ich gar nichts (.) dann denk ich mir; dass ich
11 gar nicht produktiv bin und dass ich eigentlich e::her draußen und ich mach halt sehr
12 viel Sport, also ich haben jeden Tag eine sportliche Aktivität (.) was mir dann
13 teilweise auch ein bisschen zuviel ist; aber ich mag's (.) weil es lenkt mich dann auch
14 von der Schule ab (1) aber ich denk es hängt halt wirklich von den Personen drauf an

15 O: Also ich bin gerne bei anderen Personen zuhause oder sie bei mir @(.)@

16 P: |_ @(.)@

Das „Ok“ und die darauffolgende Pause vermitteln den Eindruck, dass Nadja kurz nachdenken muss, bevor sie zu sprechen beginnt. Nadja argumentiert, dass es vom Charakter abhängt, ob man lieber drinnen oder draußen Zeit verbringt. Das aufgeworfene Thema bezieht sich auf *Aktivitäten in privaten und öffentlichen Räumen*. Obwohl explizit nach Aktivitäten im öffentlichen Raum gefragt wird, wird der private Raum in der Elaboration als gegenläufige Sphäre dargestellt. Die Tatsache, dass im Eingangsstimulus die Worte „draußen“ (3) und „nicht zuhause“ (3) verwendet werden, hat darauf sicher einen Einfluss. Auffällig ist trotzdem, dass diese Differenzierung mit einer solchen Deutlichkeit dargestellt wird. Nadja elaboriert also eine Differenz zwischen privaten und öffentlichen Räumen, wobei sie es gewissen Persönlichkeitsmerkmalen zuschreibt, wo sich eine Person lieber aufhält. Zuhause sein wird mit Gemütlichkeit und Entspannung in Verbindung gebracht, der Aufenthalt im öffentlichen Raum aktiv und produktiv dargestellt (9). Sie selbst schreibt sich zu, lieber draußen zu sein, weil sie dort ihrem Sport nachgehen kann. Allerdings erwähnt sich auch, dass die tägliche sportliche Aktivität manchmal belastend ist. Sie wiederholt abermals, dass es je nach Person verschieden ist, wo man sich lieber aufhält. Der Orientierungsgehalt bezieht sich auf die *starke Trennung zwischen*

privater und öffentlicher Sphäre und auf die strukturierte Freizeitgestaltung im öffentlichen Raum.

Olivia differenziert diese Orientierung, indem sie angibt, dass sie selber sehr gerne mit anderen Personen zuhause Zeit verbringt (15). Damit positioniert sie sich innerhalb der von Nadja aufgeworfenen binären Struktur tendenziell am anderen Ende des Spektrums; auf der Ebene des Dokumentsinns reproduziert sich damit die proponierte Orientierung. Pamira, welche sich bisher noch nicht am Diskurs beteiligt hat, lacht an dieser Stelle. Da es nicht eindeutig ist, ob sie sich über den Gesprächsverlauf amüsiert, die vorangegangene Aussage validiert oder einfach nur wahrgenommen hat, wird hier von einer Ratifizierung ausgegangen.

Olivia elaboriert das aufgeworfene Thema mit Pamira weiter. Im folgenden Transkriptionsausschnitt zeigt sich ein *positiver Horizont* als Olivia beschreibt, dass sie gerne bei und mit anderen Menschen zuhause ist:

17 O: |_ also wenn
18 ich; ich bin gerne halt (.) eher; aber nicht immer zuhause und oft bei anderen
19 zuhause, und da haben wir unseren Stammpplatz; und wenn wir rausgehen ist es
20 entweder abends oder wir gehen auf die Mariahilfer oder in den @ersten Bezirk@
21 also ich beweg mich eigentlich immer im ersten Bezirk, am Abend halt (1)

22 P: Also ich bin eher der Zuhause- Typ; aber wenn ich draußen bin; dann bin ich
23 entweder mit Freunden und treff mich (.) einfach zum spazieren gehen oder ins Kino
24 (1) wenn ich mit meiner Familie bin, bin ich öfters in Einkaufszentren @(.)@ und wir
25 schauen halt Geschäfte oder wir gehen mhm spazieren; halt Schönbrunn oder (.)
26 Rathaus (.)

In privaten Räumen zu sein wird im Zusammenhang mit dem Beisammensein von Freund*innen erwähnt (18). Wenn Olivia hinaus geht, gibt es einen bestimmten „Stammpplatz“ (19), wobei es sich dabei um die Mariahilfer Straße oder den ersten Bezirk handelt. Das Wort „Stammpplatz“ steht für einen Ort, den man immer wieder besucht und sich in gewisser Weise auch angeeignet hat, indem er als selbstverständlich wahrgenommen wird. Es ist sehr interessant, dass Olivia im Zusammenhang mit öffentlichen Räumen wie einem ganzen Bezirk von einem Stammpplatz spricht. Darin dokumentiert sich möglicherweise der positive Horizont, der in diesen ersten Redezügen zum Ausdruck kommt und sich auf die *aktive Gestaltung von freier Zeit, entweder in öffentlichen Räumen beim Sport oder auch in*

*privaten Räumen, wenn man Zeit mit Freund*innen verbringt, bezieht. Die Freizeit soll sowohl in privaten als auch in öffentlichen Räumen sinnvoll genutzt werden.*

Pamira elaboriert weiter, indem sie sich selbst klar als „Zuhause-Typ“ (22) positioniert. Diese Formulierung impliziert, dass es auch noch eine gegensätzliche Form der dominanten Freizeitgestaltung gibt; der Orientierungsgehalt der *starken Trennung zwischen öffentlichen und privaten Räumen* dokumentiert sich erneut. Pamira knüpft damit auch an die zu Beginn von Nadja präsentierte Argumentation über den Zusammenhang von Persönlichkeit und dominanter Wahl des Aufenthaltsortes. Die Zuschreibung „Zuhause-Typ“ mutet wie eine Persönlichkeitseigenschaft an. Pamira geht jedoch nicht näher auf diese Selbstbeschreibung ein, sondern beschreibt in Folge die Aktivitäten, denen sie nachgeht, wenn sie sich außerhalb der privaten Räume aufhält. Dabei unterscheidet sie zwischen der Zeit, die sie mit Freund*innen und der Zeit, die sie mit der Familie verbringt. Die beschriebenen Aktivitäten finden sowohl in geschlossenen (halb)öffentlichen Räumen wie Kino und Einkaufszentrum als auch in öffentlichen Räumen beim Spaziergehen statt. Zum ersten Mal wird der öffentliche Raum und Freizeitgestaltung in Zusammenhang mit der Familie erwähnt.

Nach einem kurzen thematischen Exkurs zu Kaffeehäusern und Christkindlmärkten in Wien (Zeile 27-38 im Anhang), wird die Diskussion wie folgt fortgesetzt:

39 P: Ich bin nicht wirklich so der Rausgeh-Typ; ich bin eher (.) also alle kennen mich als
40 die, die zuhause ist @(.)@

41 N: |_ @(.)@ Is das nicht langweilig?

42 P: |_ Nein, @ich finds amüsant
43 zuhause zu sein@ man kann (.) Spiele=spielen (.) schlafen (.) Musik=hören (.) @und@
44 was für die Schule machen (.) lesen (.) ich liebe es zu lesen (2)

Pamira kommt zum vorangegangenen Thema zurück und bringt nun den Gegentypus zum zuvor aufgeworfenen „Zuhause- Typ“ (22) ein, indem sie sich vom „Rausgeh-Typ“ (39) distanziert. Damit wird nochmals die Trennung zwischen privaten und öffentlichen Räumen vollzogen. Sie argumentiert, dass sie von allen als diejenige gekannt wird, die zuhause bleibt, wobei diese Selbstzuschreibung als ein konstantes Persönlichkeitsmerkmal dargestellt wird. Das Lachen am Ende wirkt fast entschuldigend. Nadja steigt in das Lachen ein und fragt dann, ob Pamira nicht langweilig wird (41). Mit dieser Frage dokumentiert sich der negative Horizont des

Diskurses relativ spät: *Inaktivität und Langeweile*. Nadja stellt den Aufenthalt in privaten Räumen in Verbindung mit dieser Inaktivität dar. Das Potential zur Enaktierung einer aktiven und erfüllenden Freizeitgestaltung ist möglicherweise an bestimmte Örtlichkeiten gebunden. Pamira verneint die Möglichkeit der Langeweile und betont, dass sie das Zuhause-Sein „amüsant“ (42) findet, wobei sie den Satz lachend ausspricht. Das Enaktierungspotential zu einer aktiven Freizeitgestaltung ist also auch in privaten Räumen gegeben. Es wirkt, als müsste sie ihr Amusement durch tatsächliches Lachen verdeutlichen, damit ihr geglaubt wird. Sie beginnt eine Aufzählung darüber, was sie zuhause gerne macht und spricht dabei mit einem leicht amüsierten Unterton. Auf diese Aufzählung folgt eine zweisekündige Pause, was auf eine Konklusion hindeutet.

Der Diskursmodus ist bis zu diesem Punkt sehr parallel strukturiert, die jungen Frauen ergänzen einander, reagieren auf die Aussagen der jeweils anderen und validieren einander gegenseitig. Die jungen Frauen unterbrechen einander kaum, sondern warten, bis sich eine Gelegenheit ergibt, das Wort zu ergreifen. Auffallend ist auch, dass die Sprecherinnen während der Redebeiträge viele kleine Pausen machen, das Sprechen wirkt dadurch bedacht und überlegt.

Olivia spricht nun einen weiteren Aspekt an, der die dominante Wahl des Aufenthaltsortes in der Freizeit mitbedingt. Sie eröffnet damit eine Proposition, in der sich der bereits rekonstruierte Orientierungsgehalt erneut dokumentiert:

45 O: Also ich geh im Sommer sicher mehr raus als im Winter (.) im Sommer geh ich auch
46 gerne in Parks oder was auch immer; und treff ich mich auch gerne; aber im Winter
47 bin ich eher zuhause bei Menschen oder in Cafes

48 N: |_ Das Problem ist halt, dass im Winter die
49 Sonne so schnell untergeht und man denkt es ist schon zehn Uhr abends obwohls
50 erst vier Uhr nachmittags ist und im Sommer merkt man nicht wie die Zeit vergeht,
51 weil um acht noch die Sonne da ist (.) und solange die Sonne da ist; denkt man sich; ja
52 es ist eh nicht spät und man kann noch draußen was machen; aber so (.) hast einfach
53 keine Lust raus zu gehen; weil es einfach kalt ist

Olivia differenziert zwischen Sommer und Winter, wobei sie sich im Sommer mehr in öffentlichen Räumen wie Parks und im Winter mehr in privaten Räumen oder in geschlossenen öffentlichen Räumen wie Cafés aufhält. Der Orientierungsgehalt der binären Trennung in öffentliche und private Räume wird innerhalb dieses thematischen Rahmens wiederholt. In Nadjas anschließender Elaboration geht es um

die verringerten Sonnenstunden und Kälte im Winter. Der positive Horizont zeigt sich in der Möglichkeit hinaus zu gehen und das schöne Wetter zu genießen, während sich der negative Horizont in der kalten Witterung, die das Aufsuchen von Orten im Freien verhindert, zum Ausdruck kommt. Das Potential der Enaktierung sich in offenen, öffentlichen Räumen aufzuhalten, wird also durch die Jahreszeit bestimmt. Olivia validiert die Aussage indem sie Nadjas Aussage umdreht und wiederholt (54).

Im folgenden Transkriptausschnitt wird thematisch der Einfluss der Jahreszeiten auf das Freizeitverhalten beibehalten:

57 P: |_ @Naja, im Winter ist es gemütlich zuhause und warm@

58 N: |_
59 Ich glaub auch; dass man Freunde im Winter mehr zu sich einlädt und sich dann halt
60 einfach einen gemütlichen Filmabend macht oder so (.) und im Sommer halt eher
61 rausgeht (.) picknicken geht;

62 O: |_ Ja

63 N: |_ Und auf der Wiese sich hinsetzt und miteinander plaudert (.)
64 so was in der Art ()

65 O: |_ Im Sommer geht man auch gerne |_ zum Beispiel in Wien (.) Donau; also
66 ahm nicht jeder mag das @(.)@

67 P: |_ @(.)@

Der Satz von Pamira wird lachend ausgesprochen (57). Inhaltlich wird die binäre strukturierte Verbindung einer bestimmten Jahreszeit und dem primären Aufenthaltsort in der Freizeit (im Winter – in geschlossenen Räumen, im Sommer – in offenen Räumen) validiert. Wie schon zu Beginn der Anfangspassage weist Pamira auch an dieser Stelle wieder darauf hin, dass ihrer Meinung nach das Potential zur Enaktierung einer aktiven Freizeitgestaltung in privaten Räumen nicht eingeschränkt ist. Nadja elaboriert dieses Enaktierungspotential weiter und beschreibt, welche Aktivitäten im Winter und welche im Sommer gemacht werden.

Olivia und Nadja elaborieren nun gemeinsam, dass man im Sommer mehr miteinander plaudert und schwimmen geht (63). Olivia erwähnt, ohne es näher auszuführen, dass nicht jede Person zur Donau schwimmen gehen mag und lacht daraufhin. Pamira lacht an dieser Stelle auch, wobei der gemeinsame Erfahrungsraum wieder deutlich wird (67). Sie reagiert auf Olivias Aussage, ohne dass die Pointe ausgesprochen wird und scheint trotzdem zu wissen, wovon Olivia spricht. Der

parallele Diskursmodus zeigt sich wieder deutlich. Es dokumentiert sich, dass sie alle in Wien aufgewachsen sind und ihnen deshalb die Schwimmmöglichkeiten an der Donau bekannt sind. Gleichzeitig zeigt sich auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten geographischen Zone, in welcher die Jahreszeiten wie Sommer und Winter existieren.

Der letzte Teil der Transkription (68-75) befindet sich vollständig im Anhang und hat im Diskurs die Funktion einer Konklusion. Thematisch wird das Thema Sommer und Winter noch weiter ausgeführt. Es handelt sich um eine Konklusion, weil im Anschluss eine Pause folgt und daraufhin mit dem neuen Thema „Schule“ fortgesetzt wird. Die Orientierung der Sphärentrennung zwischen öffentlichen und privaten Räumen zieht sich in unterschiedlichen Komponenten durch die gesamte Passage, wobei auch immer wieder die Komponente zwischen geschlossenen und offenen Räumen eingeflochten wird. Teilweise sind die inhaltlichen Positionen in diesem Zusammenhang unterschiedlich und auch die Einschätzung der positiven und negativen Horizonte Frage von Aushandlungsprozessen, aber zusammenfassend kann von einer gemeinsamen Orientierung gesprochen werden.

5.4.3 Passage Raumaneignung

Die folgende Passage wird nach der ersten halben Stunde des Gesprächs aufgeworfen. Die vorangegangene Diskussion bezieht sich auf Differenzen zwischen Erfahrungen in der Stadt und auf dem Land. Die folgende Passage wird eigenständig von den Mädchen eingeführt. Olivia proponiert ein neues Thema, sie spricht anfangs von ihrem verlorenen iPod und ihrem Handy und leitet damit zu ihrem eigenen Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln über:

1 O: Also ich hatte einen iPod; den hab ich jetzt verloren, dann hatte ich ein urcooles
2 Handy, das hab ich auch verloren und jetzt habe ich kein iPod mehr und hab so ein

3 P: |_ @(.)@

4 O: Klapphandy wo ich nicht Whats App habe und so weiter (.) und ich muss das sagen
5 das ist wirklich @erlösend@ (.) es ist (.) also zum Beispiel ich hör keine Musik mehr
6 seit jetzt halbes Jahr und ich schaue halt immer in der Straßenbahn (.) und kenne
7 schon die Menschen aus der Straßenbahn; immer um die gleiche Uhrzeit und jetzt
8 reden wir auch schon miteinander und es ist echt urcool in Straßenbahnen (.) und
9 jetzt kenne ich schon ein bisschen was und die seh ich halt immer wieder und äh ich
10 liebe es auch die Szene in der U-Bahn und alles anzuschauen (.) und jetzt würde ich

11 mir auch keine Musik mehr raufsetzen (.) weil es einfach urcool ist; ich mag es einfach
12 ur die Leute zu beobachten

13 N: |_ Aber du kannst die Leute ja auch beobachten während du Musik hörst
Konkreter geht es für sie um die Kontaktaufnahme zu anderen Menschen in der
Straßenbahn. Den Verlust der technischen Geräte bezeichnet sie lachend als Erlösung.
Sie beschreibt, dass „wir“ (8) - damit meint sie die anderen Fahrgäste und sich selbst -
schon „miteinander“ (8) reden. Es geht also um einen Austausch, ein gegenseitiges
Kommunizieren. Olivia verwendet zwei Mal das Adjektiv „urcool“ (8, 11) und einmal
das Verb lieben (10), um zu beschreiben, wie sie sich in dieser aufmerksamen und
teilhabenden Rolle in öffentlichen Verkehrsmitteln fühlt. Der Verlust des iPods hat ihr
die Augen geöffnet. Sie möchte gar keine Musik mehr hören. Der positive Horizont,
welcher an dieser Stelle aufgeworfen wird, ist *das gemeinsame, interaktive Verhalten
in den Verkehrsmitteln*. Der negative Horizont hingegen ist die *Verschlossenheit und
Abgrenzung*, welche durch elektronische Geräte gefördert wird. Pamira lacht an der
Stelle, an der Olivia erzählt, dass sie ihren iPod und ihr Handy verloren hat. Es klingt
wie eine Belustigung über das nacherzählte Missgeschick (3).

Nadja differenziert diese Orientierung infolge damit, dass man Menschen auch
beobachten kann, während man Musik hört (13). Olivias Beschreibung läuft für sie
also auf das Beobachten von anderen Menschen hinaus. Olivia elaboriert die
Thematik weiter und betont, dass man beim Musik hören sehr konzentriert sein
muss:

14 O: |_ Nein kannst du nicht (.) weil dann bist du
15 dauerkonzentriert und dann schaust du so und hörst du auch mit und alles; und zum
16 Beispiel auch ja also ich mag's eigentlich voll gut (.) ich hab; ich mach auch immer
17 wieder meine Bekanntschaften in der U-Bahn; ich weiß auch nicht wieso aber ich
18 spreche immer mit urvielen Menschen in der U-Bahn (.) ich sprech sie eigentlich nie
19 (.) ich weiß nicht ob ich so einen Kopf habe den man anspricht? aber am Tag sprech
20 ich immer mit einer Person in der U-Bahn; also das ist immer so (.) und zum Beispiel
21 ich hatte auch ein- einen, den hab ich kennen gelernt in der U-Bahn und uns wirklich
22 urgut verstanden °ein Jahr lang oder so° (.) also ich hatte, ich habe immer meine
23 regelmäßigen U-Bahn- Freunde, wenn ich bei meinem Vater bin

24 P: |_ mhm

Für die Kontaktaufnahme darf/soll man also nicht beschäftigt sein, sondern offen und
aufmerksam. Olivia beschreibt, dass sie auch „Bekanntschaften“ (17) in der U-Bahn
macht, wobei dieses Wort auf oberflächliche Begegnungen hindeutet. Olivia weiß

selbst nicht, warum sie mit so vielen Menschen in Kontakt kommt. Sie argumentiert, dass sie vielleicht einen „Kopf“ (19) hat, der angesprochen wird. Es wird deutlich, dass sie selbst sehr offen und interessiert den öffentlichen Raum in der U-Bahn erkundet. Mit ihren Beschreibungen proponiert sie zwei gegensätzlich angeordnete Formen, in denen man in öffentlichen Verkehrsmitteln agieren kann: entweder in die eigene Musik vertieft und damit in einer gewissen Distanz zum Geschehen im öffentlichen Raum, oder aufmerksam und offen für andere. In ihrer Herangehensweise und ihrem Agieren zeigt sich eine sehr aktive und selbstbewusste Umgangsweise. Olivia beschreibt, dass sie regelmäßige „U-Bahn-Freunde“ (22) hat, die Darstellung der Tiefe und Nähe der möglichen Beziehungen wird noch verstärkt. Der *Orientierungsgehalt* bezieht sich darauf, dass die beiden Aspekte – ein aktiver, offensiver Umgang/Aufenthalt in öffentlichen Räumen und eine selbstbewusste, positive Wahrnehmung - miteinander einhergehen. Pamira ratifiziert mit einem „mhm“.

Olivia setzt die Argumentation und Beschreibung wie folgt fort:

25 O: |_ Und das ist immer jemand
26 anderer und das dauert immer so ein halbes Jahr und dann kommt ein anderer (.) und
27 es gibt so viele Menschen die du kennen lernen kannst in der U-Bahn=meine
28 Freundin hab ich auch in der U-Bahn kennengelernt (.) die Marie (.) ich hab mich mit
29 ihr befreundet weil ich halt jeden Tag mit ihr U-Bahn gefahren bin (1)

30 P: Urcool (.)

31 O: Und in der Straßenbahn habe ich auch Freunde gefunden; das ist eigentlich (.) man
32 findet urleicht Freunde in öffentlichen Verkehrsmitteln @(.).@

Olivia erzählt, dass sie eine gute Freundin auch in der U-Bahn kennengelernt hat. Sie spricht seit Beginn der Passage nahezu ohne Unterbrechung, während die anderen beiden nur kurze Argumente einwerfen. Es scheint als wären Pamira und Nadja nicht so vertraut mit der Art wie Olivia sich im öffentlichen Raum bewegt. Pamira validiert an dieser Stelle mit „urcool“ (30). Sie bewertet Olivias Beschreibungen als wünschenswert und verstärkt damit den *positiven Horizont*. Olivia ergänzt und konkludiert damit, dass sie auch in der Straßenbahn „Freunde gefunden“ (31) hat. Die Verben suchen und finden beinhalten ein sehr aktives Moment, das den Eindruck der selbstbewussten Umgangsweise noch verstärkt. Olivia argumentiert, dass man in öffentlichen Verkehrsmitteln sehr einfach Freunde finden kann und schreibt der Suche keinen großen Aufwand zu. Der Orientierungsgehalt, dass man *durch das aktive*

Verhalten und die offene, positive Einstellung eine selbstbewusste Rolle einnimmt, wiederholt sich.

Pamira führt das Gespräch in eine andere Richtung, ohne aber den Schauplatz und Ort der Beschreibungen zu verlassen. Sie spricht immer noch über öffentliche Verkehrsmittel, nun aber über die Begegnungen mit Lehrer*innen. Sie wirft eine neue inhaltliche Komponente zur ähnlich bleibenden Thematik auf, indem sie nun über eine eingeschränkte Gruppe von Personen, die sie in der Straßenbahn trifft, spricht:

33 P: Halt wenn ich öfters in der U-Bahn bin; treff ich Lehrer

34 N: | _ Achso?

35 P: | _ @Und dann red ich
36 mit den Lehrern@ (.) also meistens mit dem Herr Professor Berger

37 N: | _ mit dem Berger?

38 P: | _ Ja
39 mit dem Berger (.) das ist aber dann; es ist halt komisch (2) ich denk mir immer so
40 Lehrer; Schule; nicht außerhalb (.) es ist so ein, ich sehe die Lehrer in der Schule (.)
41 aber nicht außerhalb @es ist so eine Grenze@

Nadja ist darüber überrascht und fragt nach, woraufhin Pamira lachend antwortet, dass sie mit den Lehrern redet. Es klingt fast so, als wäre das Reden mit den Lehrern etwas Ungewöhnliches und deshalb Amüsantes. Pamira spezifiziert, dass sie meistens mit einem bestimmten Lehrer spricht und nennt ihn sehr förmlich „Herr Professor Berger“ (36). In dieser Förmlichkeit, die selbst in einem Gespräch unter Freundinnen aufrecht erhalten bleibt, dokumentiert sich eine Distanz und ein Respekt vor diesem Lehrer oder generell der gesamten Lehrer*innenschaft. Nadja fragt daraufhin nach. Es wird deutlich, dass sie den Professor ebenfalls kennt. Ein geteilter Erfahrungsraum zwischen Nadja und Pamira kommt darin zum Ausdruck. Sie beide besuchen dieselbe Klasse und kennen deshalb auch die gleichen Lehrer*innen.

Pamira wiederholt zum dritten Mal den Namen des Lehrers und betont dann, dass es „komisch“ (39) ist, Lehrer außerhalb der Schule zu treffen. Sie beschreibt den Grund ihres Gefühls damit, dass es eine „Grenze“ (41) gibt: Lehrer sieht man in der Schule, aber nicht außerhalb davon. Die Argumentation über die Grenze zwischen dem (halb)öffentlichen Raum der Schule und dem öffentlichen Raum in der Straßenbahn wird lachend ausgesprochen. In diesem Lachen drückt sich die Verunsicherung aus, die auch verbal artikuliert wird. Es dokumentiert sich, dass nicht klar ist, wie mit der

potentiellen Rollenauflösung außerhalb der Schule umgegangen werden kann. Innerhalb der Schulmauern ist festgelegt, wer welche Rolle und Position inne hat. Außerhalb verschwimmt diese eindeutige Zuschreibung.

In den folgenden Gesprächszügen zeigt sich der dahinter liegende Orientierungsgehalt:

42 N: |_ Aber andererseits ist ja urwitzig wenn du sie so
43 außerhalb der Schule mal siehst; weil sie dann vielleicht ganz anders sind und
44 vielleicht auch anders reagieren gegenüber dir (1)

45 P: Der Berger spricht mit mir auf Spanisch @(.)@

46 N: |_ Ja das ist zum Beispiel was anderes
47 als im Unterricht

48 P: |_ Obwohl nein ((räuspert sich)) wenn wir ihn im Sport haben macht er
49 das auch immer (.) ich find das

Nadja differenziert, dass es sehr unterhaltsam sein kann, Lehrkräfte außerhalb der Schule zu treffen. Ihre Argumentation läuft darauf hinaus, dass diese dann ganz anders agieren und reagieren als in der Schule (44). Darin dokumentiert sich wieder die mögliche Rollenauflösung, die Pamira verunsichert, wohingegen sie von Olivia als unterhaltsam empfunden wird. Der *positive und negative Horizont* liegt also in ein und derselben Situation, welche unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird. Die Begegnung im öffentlichen Raum außerhalb der bekannten Schulstruktur kann entweder zu *Verunsicherung* (negativer Horizont) oder zu einer *interessanten Begegnung* (positiver Horizont) führen. Der Orientierungsgehalt, welcher sich in diesem Abschnitt zeigt, bezieht sich darauf, dass *Begegnungen im öffentlichen Raum auch mit unklaren Rollen einhergehen*. Mögliche Reaktionen und das Verhalten sind variabel und losgelöst von bekannten Strukturen. Diese Tatsache macht es für Pamira auch seltsam, ihren Lehrer*innen zu begegnen, wohingegen Nadja es spannend findet, weil es einem anderen Rahmen als in der Schule entspricht. Der öffentliche Raum, besonders in öffentlichen Verkehrsmitteln wird als unstrukturierte soziale Begegnungszone definiert.

Nadja gibt für Olivias Einwand gleich ein Beispiel, indem sie beschreibt, dass „der Berger“ (45) mit ihr in der U-Bahn Spanisch spricht. Indem sie die Begegnung durch Olivias Perspektive betrachtet, die den Witz in der Rollenauflösung betont, wird der Lehrer plötzlich auch nur mehr informell „der Berger“ (45) genannt. Pamira

beschreibt, dass der Lehrer außerhalb der Schule mit ihr Spanisch spricht und lacht daraufhin. Nadja bejaht, dass dies ein Beispiel ist, wie sie es gemeint hat. Pamira differenziert die Erzählung daraufhin und erklärt, dass er auch im Sportunterricht Spanisch mit ihr spricht.

Die Transkription der folgenden Transkriptionssequenz (Ziele 50- 54) befindet sich vollständig im Anhang. In den nächsten Redezügen geht es um die Spanisch-Kenntnisse des Lehrers. Es folgt eine kleine Pause, welche auf eine Konklusion hindeutet.

Olivia lenkt den Diskurs im Modus einer Proposition wieder zu ihrer vorangegangenen Thematik „Kontaktaufnahme in öffentlichen Verkehrsmitteln“ zurück, indem sie wiederholt, dass sie ihn U-Bahnen viele Leute kennenlernt:

55 O: Aber ich finde die U-Bahnen sind urcoole Kennenlernorte; ich liebe es die Leute in
56 der U-Bahn kennen zu lernen; weil du hast nur fünf Minuten Zeit und willst das
57 Maximale von ihrem Leben herausfinden ((Handy piepst)) und das ist dann immer
58 ein Challenge (.)

59 N: Aber ich glaube es ist unterschiedlich ob in der Stadt oder am Land; weil hier lern
60 ich nicht wirklich Leute kennen in der U-Bahn oder so aber als ich in England war; da
61 hatte ich halt immer den gleichen Weg und es war halt nicht wirklich eine Stadt
62 sondern ein Dorf; und hab ich halt, da sind immer die gleichen Leute mir entgegen
63 gekommen und haben uns nach (.) also am ersten Tag sind wir einfach nur vorbei
64 gegangen; aber am dritten Tag haben wir uns auch schon begrüßt und so (.) wenn ich
65 jetzt länger geblieben wäre; also zwei Wochen (.) hätten wir wahrscheinlich uns
66 unterhalten und weiß ich nicht; hätten wir so was gemacht und im Bus hab ich auch
67 immer die gleichen Leute gesehen und dann haben wir uns mal zugelächelt oder so (.)
68 aber ich glaub das geht nur

Olivia verwendet in Bezug auf Begegnungen in öffentlichen Verkehrsmitteln zum zweiten Mal das Verb lieben (55). Sie findet es spannend, dass man innerhalb von kurzer Zeit einen großen Teil über das Leben einer fremden Person erfahren kann, was sie als Herausforderung bezeichnet. Der positive Horizont vom Anfang der Passage wiederholt sich: *es ist schön, neue Leute kennenzulernen und interaktiv zu sein*. Nadja elaboriert im Erzählmodus weiter, indem sie davon spricht, dass es einen Unterschied zwischen der Stadt und dem Land, bezüglich der Möglichkeiten neue Menschen kennenzulernen, gibt. Sie argumentiert, dass sie „hier“ (59), womit sie aller Wahrscheinlichkeit nach von Wien spricht, kaum Leute kennenlernt, aber als sie in England in einem kleinen Dorf war, die Leute am dritten Tag schon „begrüßt“ (64) hat. Interessant ist, dass sie an dieser Stelle von England zu sprechen beginnt. An

einem anderen Punkt im Gespräch, wird klar, dass Nadja eine Woche lang in England auf Sprachreise war. In den beiden Beispielen zeigt sich, dass Nadja sehr nahe an ihren eigenen Erfahrungen entlang argumentiert, ohne auf Begründungen des Common Sense zurückzugreifen. Die Tatsache, dass die Erfahrung im Erzählmodus dargestellt wird, stellt eine Ausnahme in der Passage dar. Bisher wurde nur beschrieben oder argumentiert. Der Orientierungsgehalt bezieht sich wieder auf den *aktiven Umgang mit und Zugang zu anderen Menschen im öffentlichen Raum*, der durch den Grad der Vertrautheit erleichtert oder erschwert wird. An dieser Stelle dokumentiert sich auch, dass der Orientierungsgehalt am Anfang der Passage nicht alleine von Olivia getragen wurde, sondern von ihrer Schwester ebenfalls unterstützt wird.

Im Folgenden entwickelt sich ein antithetischer Diskurs zwischen Olivia und Nadja, der von einem Einwurf im Modus einer Differenzierung durch Pamira gefolgt wird:

69 O: | _ Das
70 kannst du in der Stadt auch genauso gut

71 N: | _ Aber es sind mehr Leute und die Chance dass
72 du die Leute triffst

73 O: | _ Doch

74 P: | _ Ich lächle mehr Leute an; halt wenn ich jemanden seh, den ich

75 O: | _ ()

76 P: schon vorher gesehen habe; und @wir so einen Moment hatten, dann lächeln wir
77 uns an irgendwie@ es ist so; so (.) es ist kein „Hi“, sondern so ((spielt das Lächeln
78 nach)) und @aus@ (.) es is komisch (.) na egal @(.)@ (1)

Olivia argumentiert, dass man in der Stadt ebenso gut Menschen kennenlernen kann, wie in der Stadt (69-70). Es kann an dieser Stelle von einem antithetischen Diskursmodus gesprochen werden, der von Olivia weiter geführt wird. Sie begründet die weniger guten Möglichkeiten, in der Stadt Kontakte zu knüpfen damit, dass es dort mehr Menschen gibt und daher die „Chance“ (71), mit einzelnen in Kontakt zu kommen, geringer ist. Nadja kommt nicht dazu, ihren Satz zu beenden und zu erklären, inwiefern sich die Chance verändert, weil sie von Olivia mit einem „doch“ (73) unterbrochen wird.

Pamira durchbricht den antithetischen Modus zwischen den beiden Schwestern und führt eine neue inhaltliche Komponente ein. Sie betont, dass sie Menschen anlächelt,

die ihr bekannt vorkommen. Olivia unterbricht sie an dieser Stelle, ihre Worte gehen aber im Gesprächsfluss unter. Lachend spricht Pamira weiter von einer abstrahierten, typischen Situation, in der man einem Menschen begegnet, einander ansieht und lächelt (76-77). Die Situation wird lachend, mit Pausen und aktivem Nachspielen dargestellt. Es scheint ihr dann plötzlich unangenehm zu sein, darüber zu sprechen. Sie bezeichnet es als „komisch“ (76) und beendet ihren Redeteil einem Lachen. Es folgt eine Pause, in der keine Reaktion auf Pamiras Einwurf erfolgt, aber auch nicht zu einem anderen Thema weitergesprochen wird. Letztlich ergreift Olivia wieder das Wort, ignoriert Pamiras Einwurf und führt eine Synthese bezüglich der vorab geführten Diskussion mit Nadja ein (79-81). Es handelt sich dabei um eine Konklusion und gleichzeitig um eine Synthese bezüglich des antithetischen Diskursmodus.

Pamira kommt in einer Proposition wieder auf das ursprüngliche Thema zurück und argumentiert, dass sie jemanden in der U-Bahn ansprechen könnte. Darin dokumentiert sich, dass es sich dabei um eine Möglichkeit handelt, die aber nicht ausgeführt wird. Ihre Aussage wird gleich darauf von Nadja unterbrochen:

81 P: Halt ich könnte jemanden in der Ubahn ansprechen; aber dann

82 N: | _ Ich weiß nicht wie
83 der mir gegenüber reagiert

84 P: | _ Ja (.) ja

85 O: | _ Naja es gibt zuerst die Phase Anschauen und dann;
86 irgendwas hat man immer so mhm irgendwas was die anderen interessiert ähm keine
87 Ahnung, die bewegen und dann spricht man halt irgendwie; das geht einfach so (.)
88 man schaut die Person an und oft sind es eher Omas, nicht immer @(.)@ (.)

89 Me: | _ @(.)@

Nadja führt den von Pamira angefangenen Satz in derselben Struktur weiter und spricht in der „Ich“-Perspektive. Es klingt, als hätte nur eine Person gesprochen. Als Einwand führt sie an, dass man nicht weiß, wie eine andere Person auf eine Annäherung reagiert. Der negative Horizont liegt in der Tatsache, dass man die *Reaktionen der anderen nicht antizipieren kann*. Es dokumentiert sich, ähnlich wie im Abschnitt über die Begegnungen mit den Lehrer*innen, *die Unsicherheit, welche sozialen Rollen und Erwartungen in öffentlichen Räumen gelten* und auch die *Unmöglichkeit soziale Interaktionen kontrollieren zu können*. Für einen kurzen Moment verwandelt sich der Gesprächsmodus in einen univoken Modus. Der Wechsel

der Diskursmodi ist in dieser Passage auffällig. Zuerst wird parallel gesprochen, danach antithetisch und für einen kurzen Absatz auch univok. Pamira validiert den fertig gestellten Satz von Nadja mit einem zweifachen „Ja“ (84). Nadja hat den Satz also entsprechend Pamiras Vorstellung ausgeführt und sie bestätigt die Aussage nun.

Olivia elaboriert die Orientierung weiter. Sie scheint am meisten Erfahrung mit Kontaktaufnahme in öffentlichen Verkehrsmitteln zu haben. Sie beginnt mit „naja“ (85), das sich in etwa als „so ist es nun auch wieder nicht“ reformulieren ließe, also einen einschränkenden Bedeutungsgehalt hat. Sie detailliert die genauen Ablaufschritte einer Begegnung mit einer unbekannt Person im öffentlichen Raum, wobei sie zuerst von einem visuellen gegenseitigen Wahrnehmen und danach von einer verbalen Annäherung spricht (85-87). Der positive Horizont ist das *unkomplizierte Annähern im öffentlichen Raum*. Die Handlung der Kontaktaufnahme wird wieder als etwas Aktives dargestellt, die zuerst mit Blicken und danach mit Ansprechen vollzogen wird. Die Orientierung, dass das *eigene aktive Verhalten dazu führt, sich sicherer und selbstbewusster zu fühlen*, wiederholt sich. Gleichzeitig kann Olivia nicht klar ausdrücken, wie das Kennenlernen konkret abläuft, sie erklärt es mit den Worten „keine Ahnung“ (86) und „halt irgendwie“ (87). Es ist also möglicherweise kein bewusster Prozess, sondern mehr eine habitualisierte Praxis, die sich „einfach so“ (87) ergibt. Sie fügt hinzu, dass es sich bei den Personen, mit denen sie in Kontakt tritt, oftmals um ältere Frauen handelt, die sie als „Omas“ (88) bezeichnet und lacht daraufhin. Die anderen beiden stimmen in das Lachen ein; das Thema wird mit einer Konklusion beendet.

5.4.4 Passage Grenzüberschreitungen

Nachdem die jungen Frauen fast eine Stunde lang miteinander diskutiert und dabei mehrmals über ein unspezifisches Unwohlsein, das teilweise bei Situationen im öffentlichen Raum auftritt, gesprochen haben, kommt es an dieser Stelle des Gesprächs zu einer immanenten Nachfrage durch mich als Gesprächsleiterin:

1 I: Und is- ist schon mal einer von euch was passiert irgendwo draußen? oder=oder
2 hat das einen Grund? ahm in je- also in? Irgendeine unangenehme Situation? (.)

3 P: °Ja:::°

Pamira definiert zuerst den Ort und die Personen und sträubt sich dann immer noch weiter zu sprechen. Mit der Dehnung des Wortes „di::e“ und einer kurzen Pause zögert sie das Sprechen hinaus. Letztlich erzählt sie, dass einer der beiden Männer anfang sie unangenehm zu berühren. Sie bewertet das Erlebnis durch die Formulierung, das Geschehene „nicht wirklich so angenehm“ (8) gefunden zu haben. Pamira drückt damit etwas Negatives durch die Verneinung von etwas Positivem aus, und schwächt so ihre Aussage ab. Darin könnte sich dokumentieren, dass Pamira nicht sicher ist, ob der Schweregrad des Übergriffs von den anderen geteilt wird und ihr Unbehagen überhaupt angemessen ist.

Das aufgeworfene Thema bezieht sich auf *sexualisierte Übergriffe im öffentlichen Raum*. In der immanenten Nachfrage wurde von unangenehmen Situationen gesprochen, nicht explizit von sexualisierten Grenzüberschreitungen. Die Tatsache, dass Pamira sich thematisch auf sexualisierte Übergriffe fokussiert, deutet darauf hin, dass diese Art von Übergriffen in ihrem Erfahrungsraum am meisten präsent ist. Der negative Horizont ist das *potentielle und auch konkrete Auftreten von Grenzüberschreitungen*. Die Unfähigkeit, benennen zu können, was konkret passiert ist, könnte darauf hinweisen, dass es sich um eine Schocksituation handelt, wobei sich die darin ausgelöste Sprachlosigkeit im retrospektiven Erzählen performativ fortsetzt.

Auf Pamis Proposition folgt eine gemeinsame Elaboration des Themas, welche zu Beginn wie eine (polizeiliche) Befragung klingt. Olivia und Nadja reagieren nicht emotional auf die Erzählung, sondern fragen in nüchterner Sprache und strukturiert nach dem genauen Ort, der Zeit und dem Ablauf der Tat (9, 11, 13). An Pamis Antworten ist interessant, dass sie einerseits noch die genaue Uhrzeit weiß, obwohl das Ereignis ein Jahr her ist und dass es ihr andererseits wichtig ist, diese zu betonen. Achtzehn Uhr ist nicht wirklich tagsüber, aber auch nicht nachts; somit könnte die Betonung darauf hinweisen, dass sogar am frühen Abend ein Übergriff passieren kann. Pamira argumentiert, dass sie danach für einen gewissen Zeitraum die privaten Räume nicht verlassen wollte, weil sie Angst verspürte. Ihre Angst steht also in Verbindung mit dem eigenen Erleben und dem Aufenthalt in öffentlichen Räumen.

Olivia elaboriert die Thematik weiter, indem sie ebenfalls eine selbst erlebte Geschichte zu erzählen beginnt:

15 O: | _ Mir ist sowas passiert, ich war am helllichten Tag mit einer Freundin
16 auf ner Bank und es war; es war gar nicht abgegrenzt von der Stadt (.) und wir saßen
17 einfach auf der Bank und ähm und dann kommt so ein Typ und wir okay will der jetzt
18 Geld oder so und der packt seine Hos- dieses=dieses aus und sagt I want to suck (.)
19 und die Jasmin, meine Freundin hat geschrien und ist weggerannt und

20 P: | _ @(.)@ (.) | _ @(.)@

21 O: ich bin einfach nur sitzen geblieben und dann kommt sie zurück; weil sie hat ihre
22 Tasche vergessen und sie @nimmt ihre Tasche und rennt wieder weg; dann sieht sie
23 dass ich auch noch da sitze@ @(2)@

24 P: | _ @(2)@

25 O: Und es war die ganze Zeit ein Herum- Geschreie und das war aber auch
26 unangenehm, oder?

Die konkrete Grenzüberschreitungen wird von Olivia mit „sowas“ (15) bezeichnet, also nicht spezifisch benannt. Anfangs betont auch sie die Tageszeit, es war nämlich „helllichter Tag“ (15). Die Tatsache, dass sie diese Information akzentuiert, weist darauf hin, dass es für sie ungewöhnlich ist, untertags einem Übergriff ausgesetzt zu sein. Im Gegensatz zu Pamira hält Olivia sich am Ort des Geschehens nicht alleine, sondern mit einer Freundin auf. Bei dem Ort handelt es sich um eine Parkbank; der Täter wird als „Typ“ (17) bezeichnet, ein Wort, das gewisse Parallelen zu „Kerl“ (6) aufweist, insofern es sich dabei um einen bestimmten Typus von Mann handelt. Bei Olivia zeigt sich ebenfalls, dass sie Schwierigkeiten hat, das Erlebte in Worte zu fassen. Sie bedient sich direkter Redeimporte, in denen sie eigene Gedanken, aber auch die Aufforderung des Mannes wiedergibt. Die geschilderte Situation wird umschrieben: „packt seine Hos- dieses=dieses aus“ (18). Olivia fehlen die Worte um auszusprechen, dass der Mann seinen Penis entblößt hat. Seine Aufforderung „I want to suck“ (18) wird ebenfalls als Import einer direkten Rede erzählt. Olivias Freundin reagiert, indem sie daraufhin schreiend wegläuft. Die Schwierigkeit das Geschehene in Worte zu fassen und die körperliche Starre kommen erneut zum Ausdruck. Pamira lacht an zwei Stellen. Einerseits bei der Aussage „I want to suck“ (18) und andererseits bei der beschriebenen Reaktion von Olivias Freundin. Das Lachen verstärkt den Eindruck der Hilflosigkeit und Verwunderung.

Olivia erzählt, dass sie selbst einfach nur sitzen geblieben ist. Die Szene wird als sehr hektisch und panisch beschrieben, wobei Olivia selbst in der Rolle der unbeweglichen Beobachterin steckt. Es wirkt fast so, als hätte sie die Geschichte von außen miterlebt. Sie reagiert nicht, weder um zu sprechen noch um sich zu entfernen. Die Freundin

kommt wieder zurück, hat ihre Tasche vergessen. Olivia spricht die letzten Sätze lachend aus, kann vor Lachen nicht weiter sprechen. Sie erwähnt keine Angstgefühle, sondern eher Überraschung, Hilflosigkeit und Amüsement über das Erlebte. Es wirkt so, als wäre der Übergriff etwas so Absurdes und Unreales, dass darüber nur gelacht werden kann. Das Lachen wirkt wie ein Lückenfüller für die fehlenden Worte. Pamira fällt in ihr Lachen ein. Olivia fasst nochmals die Szene in einer Konklusion zusammen, indem sie betont, dass es ein „Herumgeschreie“ war und die Situation als unangenehm bewertet (25). Am Ende des Satzes steht ein fragendes „oder?“ (26), welches aber rein rhetorisch gedeutet werden kann, da darauf keine Reaktion folgt.

Pamira leitet nun in Folge mit „noch dazu“ (27) das neue Thema „Reaktionen auf Grenzüberschreitungen“ ein, wobei ein Spannungsbogen aufgebaut wird:

- 27 P:|_ Noch dazu bei mir in der U-Bahn, da saß jemand neben mir; auf der anderen Seite
28 O: |_ Hat der nicht
29 reagiert?
30 P: |_ Noch dazu eine Frau und sie hat nicht reagiert, sie hat nichts gemacht; es war
31 O: |_ krank
32 P:wirklich krank(.)ich so; können Sie mich loslassen? @(.)@ man sagt ja immer, man
33 fangt dann an ur zu schreien und so weiter; aber in diesem Moment ist man ur so;
34 |_ Ich bin auch so still
35 P: man ist einfach nur so; was mach ich jetzt? ja::: a::h es ist schrecklich (.) wä::h

In der U-Bahn saß jemand neben Pamira, sie war also nicht alleine. Daraufhin fragt Olivia nach, ob diese Person nicht reagiert habe. Es geht immer noch um Grenzüberschreitungen, nun aber zusätzlich auch darum, wie darauf reagiert wird. Zusätzlich zur Tatsache, dass eine andere Person anwesend war, handelte es sich im Besonderen um eine Frau, die nicht reagierte. Darin dokumentiert sich, dass durch die Zugehörigkeit zum selben „Geschlecht“ eine verstärkte Betroffenheit zugeschrieben und somit auch mehr Verpflichtung zum Handeln erwartet wird. Olivia bewertet die Untätigkeit der Frau als sehr negativ, also zeigt sich diese verstärkte Erwartung von Solidarität aufgrund der geschlechtsspezifischen Zugehörigkeit erneut (31).

Interessant ist, dass die beiden bisher erzählten Grenzüberschreitungen nicht explizit negativ bewertet wurden. Die Sprachlosigkeit angesichts der Erfahrung eigener

Ohnmacht scheint bis in die retrospektive Evaluation des Erlebten hineinzureichen. Die unsolidarische Untätigkeit der Frau jedoch wird deutlich negativ markiert. Darin dokumentiert sich ein höchst interessanter *Orientierungsgehalt*: das grenzüberschreitende (sexualisierte) Verhalten von Männern* gegenüber Frauen* wird als etwas Selbstverständliches und zu Erwartendes wahrgenommen, wohingegen die Mittäter*innenschaft der Frau durch das unsolidarische Verhalten als Abweichung, sogar als Pathologie markiert wird („krank“, 31). Es dokumentiert sich darin die soziale Erwartungshaltung, die nicht das grenzüberschreitende Verhalten an sich, sondern vielmehr das unsolidarische Reagieren darauf als abweichend wahrnimmt.

Pamira wiederholt die Aussage und verstärkt sie noch mit der Bewertung „wirklich krank“ (32). Sie erzählt, wie sie in ihrem Erlebnis selbst die Initiative ergreift und die Angreifenden auffordert, sie loszulassen. In ihrer Argumentation „man sagt ja immer so“ (33) dokumentiert sich die Erwartung, dass Reaktionen infolge von Grenzüberschreitungen immer laut und wehrhaft ablaufen müssen. Darin dokumentiert sich erneut der *Orientierungsgehalt*, dass es eine bestimmte, akzeptierte Form der Reaktion gibt, die sich durch Aktivität und Wehrhaftigkeit auszeichnet. Das eigene Verhalten muss verändert werden. Das Wort „man“ (33) steht in diesem Fall für ein soziales Kollektiv, das weit über den persönlichen Erfahrungsraum der drei Frauen hinaus reicht. Es klingt wie ein Narrativ, das gesellschaftlich weitergegeben wird. Es wird damit auch an ein soziales Skript appelliert, das mitstrukturiert, wie ein Übergriff und die Reaktion darauf erlebt, wahrgenommen und verarbeitet werden.

Olivia wirft an dieser Stelle den Satz „Ich bin auch so still“ (34) ein, worin der Bezug zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum deutlich wird. Der positive Horizont ist das *aktive Wehren und Reagieren auf einen Übergriff*, sei es durch solidarische Zuseher*innen oder durch die eigene Person. Der negative Gegenhorizont ist das *Schweigen und Stillsein*, wobei das Enaktierungspotential des positiven Horizonts in den beschriebenen Situationen teilweise eingeschränkt ist. Pamira drückt nochmals ihre Ratlosigkeit aus und fügt abschließend das Wort „wä::h“ (35) hinzu. Es dokumentieren darin Ekel und Distanzierung.

Der rekonstruierte Orientierungsgehalt wird in Folge von allen drei Mädchen weitergeführt:

36 N: |_ Ja du bist in einer Schocksituation

37 P: Aber danach hatte ich echt Angst raus zu gehen; ich so Nein, ich will nicht raus

38 N: |_ Bist du
39 nicht weg gegangen? (1)

40 P: @die sind weggegangen@ (.) ich so lassen Sie mich los und dann sind sie
41 aufgestanden und weggegangen

Nadja argumentiert, dass es sich um eine „Schocksituation“ (36) handelt, die das Fehlen einer eigenen Reaktion in gewisser Weise zu erklären vermag. Pamira erwähnt ihre zuvor schon angesprochene Angst, die den öffentlichen Raum nach dem Erlebnis für sie zum Angstraum machte. Nadja fragt nach, ob Pamira nicht die U-Bahn verlassen habe, was wieder darauf hindeutet, dass ihr als Opfer eine Verantwortung zu handeln zugeschrieben wird. Mit einem Lachen, das auf eine gewisse Überlegenheit und Stolz hindeutet, schildert Pamira, dass die Männer schließlich aufgestanden und weggegangen sind, nachdem sie sie dazu aufgefordert hat. In diesem Fall hat sie also selbstständig gehandelt; der positive Horizont konnte enacted werden. Zusätzlich hat sie ihren sozialen Raum verteidigt: nicht sie musste weichen, sondern die beiden Angreifer.

Olivia führt den Orientierungsgehalt weiter aus, Pamira ratifiziert zwischendurch und Olivia führt eine Konklusion ein:

42 O: |_ Äh zum Beispiel das zweite Mal habe ich dann besser reagiert @(.)@ wir
43 waren nämlich nach einem Konzert; es war Green Day oder was auch immer (.) aber
44 da war ich mit zwei Freundinnen, zwei Freundinnen, die ich gern hatte; vielleicht hab
45 ich da mehr Mut gehabt=auf jeden Fall gehen wir so und dann sagt die Miriam so
46 hinter mir „ein Mann in Unterhose ist hinter mir“ (.) es war wirklich kalt eigentlich
47 also es war Sommer; aber so ne kalte Nacht und ich so „Wieso sollte ein Mann in
48 Unterhose hinter uns sein“ ja @(.)@ um vier Uhr in der Früh, oder? und sie war; sie

49 P: |_ @(.)@

50 O: war halt so ein bisschen (.) und dann hab ich mir gedacht „ah ok; die spinnt wieder
51 mal ein bisschen“ und (.) und dann war tatsächlich; wir drehen uns um; ein Mann in
52 Unterhose ist vor uns; einfach so; und dann; aber dann hab ich ihn angeschrien; hab
53 gesagt „Ich ruf die Polizei @wenn Sie sich nicht anziehen“ (.) keine Ahnung@ dann ist
54 er weggerann- weggegangen, also

Bei ihrem zweiten erlebten Übergriff reagiert Olivia „besser“ (42). Es gibt also, wie schon in der bisherigen Interpretation herausgearbeitet wurde, eine Rangfolge an guten und weniger guten Reaktionen, die auf Übergriffe folgen können. Sie ist in der dargestellten Situation mit zwei Freundinnen unterwegs, die sie gerne mag, wobei sie mit diesem Umstand ihren größeren Mut begründet (45). Die Information, dass sich ein „Mann in Unterhose“ (46) hinter ihnen befindet, nimmt Olivia zunächst nicht ernst. Sie zählt Gründe auf, warum dies zu diesem Zeitpunkt nicht zu erwarten war: es war kalt und mitten in der Nacht. Das impliziert, dass eine solche Begebenheit zu einem anderen Zeitpunkt durchaus zu erwarten gewesen wäre. Pamira lacht an der Stelle, als es um einen Mann in Unterhose geht (49). Darin dokumentiert sich ein gewisses Amüsement und möglicherweise auch Überlegenheitsgefühl.

Dieses Amüsement und Überlegenheitsgefühl dokumentieren sich in der Konklusion noch deutlicher. Der reale Mann in Unterhose wird verbal attackiert und mit der Polizei bedroht, bis er letztlich den gemeinsamen öffentlichen Raum verlässt (53-54). Olivia lacht als sie ihre damalige Drohung wiederholt. Es wirkt als wäre der Mann in Unterhose nicht als reale Gefahr wahrgenommen worden bzw. die eigene Stärke als Schutzfaktor groß genug gewesen. Die *Orientierung*, dass das eigene Verhalten verändert werden muss, wiederholt sich in der Konklusion. Sich aktiv zur Wehr zu setzen, wird als notwendig erachtet, um Übergriffen entgegen zu wirken. Der bisherige Diskursmodus ist parallel strukturiert, die Mädchen sprechen abwechselnd, ergänzen und bestätigen einander und lachen wiederholt. Die Beiträge überlappen sich teilweise, es wird rasch und ohne viele Pausen gesprochen. Es kommt dieser Passage im Diskurs zweifelsfrei der Stellenwert einer Fokussierungsmetapher zu.

Pamira beginnt ihren Redebeitrag mit einem Lachen, welches als Überleitung gelten kann. Sie beginnt mit einer Erzählung über einen Abend mit einer Freundin in einem Club:

55 P: |_@(.)@ Ich war mal mit der Conny in einem Club und da; klar kommen
56 da Jungs und machen irgendwas so; und kommen näher aber das ist (.) ich glaub das
57 ist dann einfach so; aber dann zum Beispiel wenn sie jetzt (.) es gibt ja immer so eine
58 Grenze

59 O: |_ Ja

60 P: |_zum Beispiel wenn sie diese Grenze überschreiten, dann ist es mir immer
61 unangenehm und dann hab ich auch immer so ein (.) nicht Trauma aber so ein (.)

62 Angstzustand (.) ich mag das überhaupt nicht; ich krieg da immer ur die Panik (.) ich
63 ruf dann irgendwen an, einfach so „He:::y“ einfach so „He::y wie geht’s?“ (.) das ist das

64 Me: |_ @(.)@

65 P: erste was ich mache, ich ruf jemanden an (.) oder oder wenn ich die Kopfhörer
66 anhab, dann tu ich so als ob ich’s nicht gehört hätte (1)

Pamira erzählt davon, dass junge Männer beim Fortgehen herkommen und „irgendwas“ (56) machen. An dieser Stelle spricht sie von „Jungs“ und bessert die Formulierung nicht aus. Die Annahme, dass eine wichtige Differenz zwischen „Jungs“ und „Kerle“ das Alter darstellt, bestätigt sich also. Das „irgendwas“ machen wird kurz darauf näher definiert - die jungen Männer kommen Pamira physisch näher (56). Pamira argumentiert, dass dieses Verhalten „einfach so ist“ (57). Das Verhalten der jungen Männer, die sich körperlich annähern, wird demnach als etwas Normales, Unveränderliches wahrgenommen. Es zeigen sich Parallelen zum vorangegangenen Orientierungsgehalt, in welchem Grenzüberschreitungen als etwas Selbstverständliches wahrgenommen werden, die (un)solidarischen Reaktionen aber variabel und bewertbar sind. Sie betont, dass es auch persönliche Grenzen gibt und zeigt damit das neue Thema auf. Auf das Wort „Grenze“ reagiert Olivia sofort mit einem „Ja“ (59), als ob ihr sehr schnell klar wird, wovon Pamira spricht. Somit validiert sie die Aussage; Pamira und Olivia verständigen sich hier intuitiv auf Basis eines geteilten Erfahrungsraumes. Pamira argumentiert weiter, dass es sehr unangenehm ist, wenn die erwähnte Grenze überschritten wird (61). Sie wechselt von der begonnenen Erzählung, die auf ein einmaliges Erlebnis hinauswollte, zu einer abstrahierten und generalisierten Evaluation eines bestimmten Typus von Erfahrung, die im eigenen Alltag offenkundig wiederholt gemacht wird. Für die Gefühle, die sie im Zusammenhang mit diesen Grenzüberschreitungen erwähnt, verwendet Pamira drastische Formulierungen wie „Trauma“ (61), „Angstzustand“ (62) und „Panik“ (62). Indem sie ihre Reaktion, nämlich das Anrufen anderer abwesender Personen, in Form eines direkten Redeimports in die Darstellung integriert und dabei auch laut und lang gezogen spricht, vermittelt sie diese Panik und Hektik auch performativ. Der negative Gegenhorizont, der sich in dieser Sequenz dokumentiert, besteht im *Überschreiten der persönlichen Grenze durch andere*.

Alle drei Mädchen lachen gemeinsam. Es zeigt sich, dass sie alle dem Diskurs folgen und auch darauf reagieren. Der gemeinsame Erfahrungsraum zeigt sich abermals dadurch, dass auf die Pointe vorab reagiert wird.

Pamira wiederholt, dass sie im Fall von unangenehmen Situationen jemanden anruft, und fügt hinzu, dass sie sich oftmals so verhält als hätte sie eine verbale Belästigung aufgrund ihrer Kopfhörer nicht gehört. Beide Optionen sind Versuche sich aus einer Situation zu entfernen, obwohl man noch anwesend ist. Ein positiver Horizont ist in diesem Abschnitt nicht zu erkennen. Indem eine Person angerufen wird, die sich an einem anderen Ort befindet oder indem die Kopfhörer als Schutzfunktion dienen, wird versucht sich von der realen Situation zu entfernen. Anstatt den Täter oder anwesend Dritte auf die wahrgenommene Grenzüberschreitung hinzuweisen, wird so getan, als hätte man sie selbst gar nicht bemerkt. Im Vergleich zu den vorangegangenen Geschichten, in denen ein explizit körperlicher Übergriff in Form von unerwünschten Berührungen oder Entblößen stattgefunden hat, vollzieht sich die von Pamira beschriebene Grenzüberschreitung nicht auf einer so offensichtlichen Ebene. Darin könnte die von Pamira beschriebene Schwierigkeit liegen, die Grenzüberschreitung zu artikulieren.

Der *Orientierungsgehalt* bezieht sich darauf, dass subtile Grenzüberschreitungen wie Näherkommen als wiederkehrendes Übel wahrgenommen werden, wogegen man sich aber nicht konfrontativ zur Wehr setzen kann/will und deshalb die Reaktion darin besteht die Grenzüberschreitungen zu ignorieren.

Es folgt eine einsekündige Pause, bevor Olivia weiterspricht und eine neue inhaltliche Komponente aufwirft. Die Pause und der thematische Wechsel weisen auf eine vorangegangene Konklusion hin, auf die nun eine Proposition folgt:

67 O: Aber zum Beispiel ich nach ähm wenn ich allein unterwegs bin nach neun Uhr am

68 P: |_ aber manchmal kommen sie näher

69 O:Abend, sprech ich mit keinem mehr (.) am Tag sprech ich mit jeden; aber ab neun
70 Uhr am Abend wenn ich alleine unterwegs bin, egal ob die Person mir sympathisch
71 oder nicht; wenn ich alleine bin, nicht in Gruppe, spreche ich niemandem (.) außer
72 wenn sie mich ansprechen, wenn irgendwas Nettes ischt (.) ich antworte einfach nicht
73 (.) ich komm wahrscheinlich wie die Ärgste @(.)@ aber irgendwie antworte ich nicht

74 P: |_ @(.)@

Olivia berichtet von einem „Beispiel“ (67), ohne auf eine einzelne Geschichte einzugehen, sondern um eine wiederkehrende Situation im öffentlichen Raum darzustellen. Sie berichtet davon, wie sie sich verhält, wenn sie abends alleine und nach einer bestimmten Uhrzeit unterwegs ist. Das Thema bezieht sich auf das eigene Agieren im öffentlichen Raum. Parallel zu dieser Einführung beendet Pamira ihren vorangegangenen Satz. Es zeigt sich, dass sie trotz der Pause zuvor noch etwas zu ihrer Konklusion hinzufügen möchte, nämlich dass die jungen Männer ihr manchmal sehr nahe kommen (68). Es geht für sie immer noch um die Situation, in welcher sie die Kopfhörer trägt und sich so verhält, als würde sie von ihrer Außenwelt nichts mitbekommen. Dieser Abschlusssatz weist daraufhin, dass dieses Ignorieren in manchen Fällen nicht hilft und die jungen Burschen trotzdem näher kommen. Darin dokumentiert sich deutlich eine Einschränkung des Enaktierungspotentials.

Ohne auf Pamiras Ergänzung einzugehen, spricht Olivia weiter. Sie befindet sich mitten im Redefluss und ist dabei, ihre Proposition weiter auszuführen. Sie spricht hastig, als möchte sie unbedingt etwas loswerden. Ihre Sätze sind unvollständig und grammatikalisch teilweise nicht ganz richtig. Zusätzlich färben sich manche der Wörter mit einem französischen Akzent, wie beispielsweise: „ischt“ (72). Sie betont, dass sie abends mit niemandem mehr spricht, egal ob die Person sympathisch ist oder nicht. Ihre Artikulation wirkt dabei sehr hastig. Die beiden Faktoren, die Olivias Verhalten im öffentlichen Raum strukturieren sind folgende: einerseits ist relevant, ob sie alleine oder mit mehreren Personen unterwegs ist und andererseits beeinflusst auch die Tageszeit ihr Sicherheitsempfinden. Sie argumentiert, dass sie auf andere Menschen aufgrund ihres zurückhaltenden Verhaltens wie die „Ärgste“ (73) wirkt, wobei keine konkrete Beschreibung, sondern ein Lachen folgt. Es wird also vermutet, dass das eigene, nicht-kommunikative Verhalten als absonderlich wahrgenommen wird. Der negative Gegenhorizont ist also das *eigene unsoziale Verhalten*, welches *einem offenen, freundlichen Verhalten untermags* als positiver Horizont gegenüber steht. Pamira lacht an der Stelle, an der es um die Selbstzuschreibung als „Ärgste“ (73) geht. Nadja differenziert den aufgeworfenen Orientierungsgehalt an dieser Stelle, indem sie argumentiert, dass das soziale Verhalten auch stark von der momentanen Stimmung abhängt. Damit wird der Einfluss der Tageszeit abgeschwächt und eine neue inhaltliche Komponente eingeführt. Olivia wiederholt allerdings, dass sie, wenn sie „alleine“ (76) ist, nicht antwortet.

In diesem Absatz dokumentiert sich wieder der *Orientierungsgehalt*, dass zuerst das eigene Verhalten bewertet wird und nicht die (potentiellen) Grenzüberschreitungen. Diese Grenzüberschreitungen werden, wie schon zuvor, als gegeben und unveränderlich betrachtet, während das eigene Verhalten variabel und damit bewertbar wird.

Pamira lenkt das Gespräch im Modus einer Proposition wieder zurück auf ihr persönliches Erlebnis und darauf, wie sie seitdem im öffentlichen Raum agiert:

78 P: |_ Nein aber seit
79 diesem Tag an hab ich vier Augen wenn ich auf der Straße geh (.) also wenn's dunkel
80 ist, dann schau ich echt jeden an; so richtig so mhm nicht zu nah, mhm nicht zu nah
81 ((Körperhaltung und Mimik sind sehr bestimmt)) und ich geh immer schnell, ich geh
82 immer schnell, ich mag das überhaupt nicht (.) ich bin ur (.) nicht mal in den U-
83 Bahnen verlass ich mich drauf @(.)@ weil @die Frau war halt neben mir@ (1) also ja
84 nein; ich mag das nicht @(.)@

85 N: |_ Ich hoffe du magst es nicht

86 P: |_ @ich mag es nicht, nein@ halt nein damals
87 generell bevor es passiert ist; ich habe es geliebt hinaus zu gehen; mir war's egal ob
88 ich alleine war; aber jetzt wenn ich alleine bin, bin ich immer so, (.) ich schau jeden an

Pamira argumentiert, dass sie seit dem Übergriff „vier Augen“ (79) hat, wenn sie im öffentlichen Raum, konkret auf der Straße, unterwegs ist. Wenn es dunkel ist, wird jede Person genau unter die Lupe genommen. Dabei imitiert sie ihre aufrechte, forschende Körperhaltung und Mimik. Sie betont zwei Mal, dass sie auf öffentlichen Wegen immer in hohem Tempo unterwegs ist und auch die Evaluation, dass sie diese Situationen „überhaupt nicht mag“ (82, 84), wird wiederholt vorgebracht. Wieder wird etwas Negatives durch die Verneinung von etwas Positivem ausgedrückt. In ihrer Sprechrhythmik und der körperlichen Performanz drücken sich deutlich ihre Anspannung und Achtsamkeit aus, die auch inhaltlich Gegenstand von Pamiras Darstellung sind. Zwischendurch lacht sie zwei Mal, wobei dieses Lachen ebenfalls angespannt, fast überdreht wirkt, als würde dadurch Spannung abgebaut werden. Das Thema ist weiterhin das Agieren im öffentlichen Raum; die Orientierung, dass das *eigene Verhalten aufgrund potentieller Übergriffe verändert wird*, wiederholt sich.

Auf Pamiras Aussage, dass sie es „nicht mag“ (84), worauf ein Lachen folgt, reagiert Nadja mit einer interessanten Äußerung. Sie betont, dass sie hofft, Pamira würde „es“ (85) nicht mögen. Das „es“ steht aller Wahrscheinlichkeit nach für Übergriffe und

Grenzüberschreitungen. Die Tatsache, dass sie überhaupt die Möglichkeit erwähnt, dass Pamira diese Grenzüberschreitungen mögen könnte, ist zunächst verwunderlich. In dieser Aussage kommt bei näherer Auseinandersetzung die symbolische Ordnung der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit zum Ausdruck. In dieser symbolischen Ordnung muss die Position der Angst und Abscheu empfindenden Frauen* besetzt sein, um der männlichen Praxis in Form von Übergriffen überhaupt den symbolischen Raum zu geben, als Grenzüberschreitungen gelten zu können. Dabei geht es auch wieder um die spezifische Konstruktion einer binär gesetzten Sexualität, bei der Lust und Bemächtigung, sowie Angst und Abscheu jeweils an den äußersten Seiten des Spektrums entlang der Geschlechtszugehörigkeit verortet werden.

Pamira reagiert lachend, indem sie wiederholt, dass sie Übergriffe nicht mag. Eine andere mögliche Reaktion wäre Entrüstung über die Aussage, doch sie lacht darüber. Pamira verdeutlicht nochmals ihre veränderte Wahrnehmung von Sicherheit im öffentlichen Raum seit ihrem Erlebnis in der U-Bahn. Zuvor liebte (87) sie es, alleine hinaus zu gehen, danach ist sie voller Vorsicht und Anspannung.

Darauf folgt im weiteren Verlauf die gemeinsame Elaboration der Orientierung durch die drei Mädchen:

89 N: |_ (Es wär eh besser
90 wenn du in der Nacht nicht alleine U- Bahn fährst)

91 P: sei es achtzehn Uhr oder zehn Uhr; ich schau jeden an @(.)@ irgendeiner kommt zu

92 O: |_ Wien ist eh die sicherste;

93 P: mir nah und wenn ich merke, dass irgendeiner komisch ist, ich geh weg @(.)@ es
94 ist so ein Instinkt; ich geh sofort weg oder steig aus (.) das ist mir mal passiert, dass
95 irgendeiner mich verfolgt hat in der U- Bahnhauptstation; ich bin da reingegangen (.)
96 ich hab dich eh angerufen @(.)@ ich hab sie angerufen ((zeigt auf Nadja)) weißt noch
97 in der S-Bahn?

98 N: |_ Ja

Nadjas Ergänzung ist leider nicht ganz verständlich; sie klingt wie eine Empfehlung, nachts nicht alleine U-Bahn zu fahren. Daraufhin setzt Olivia vermutlich zu der Feststellung an, dass Wien die sicherste Stadt ist, wobei sie ihren Satz nicht beenden kann und nach „sicherste“ unterbricht, weil Pamira sich im Rederecht durchsetzt und einfach widerspricht. Pamira argumentiert, dass sie sofort „weg“ (93) geht und jemanden anruft, wenn sie merkt, dass jemand „komisch“ (93) ist. Sie entfernt sich aus potentiell gefährlichen Situationen und bezeichnet dies als „Instinkt“ (94). Sie

verweist auf eine Situation, in der sie Nadja angerufen hat. Die Orientierung bezieht sich auf die ständige Achtsamkeit und Kontrolle über das eigene Verhalten und die sozialen Interaktionen im öffentlichen Raum. Nadja validiert mit einem „Ja“ (98); sie kann sich also an die per Telefon gemeinsam erlebte Situation erinnern.

Pamira und Nadja führen den Orientierungsgehalt weiter; Pamira beendet die Passage daraufhin mit einer Konklusion:

99 P: | _ Das war schrecklich, ich bin ausgestiegen; obwohl ich erst bei der nächsten
100 @aussteigen musste@ (.) ich krieg urpanische Angst; ich mag sowas nicht (4) oder
101 ich ruf jemanden an (.) automatisch

102 N: | _ Ja du fühlst dich dann sicherer, du bist zwar nicht direkt mit
103 der Person, die Person ist nicht direkt gegenüber oder neben dir; aber du hast
104 trotzdem noch einen Freund oder eine Freundin

105 P: | _ Ich denk mir nur immer dann, wenn mich
106 jemand kidnappt, dann hörts sicher einer @(3)@ okay ich bin überdramatisch;

107 Me: | _ @(3)@

108 P: aber trotzdem, es kann ja se::in, man weiß ja nicht wie die Leute sind (3)

Pamira elaboriert die Erzählung weiter, sie hatte „urpanische Angst“ (100), womit sie die Dramatik der Situation betont. Ihr Verhalten, jemanden anzurufen, charakterisiert sie als „automatisch“ (101), wobei Parallelen zum bereits erwähnten „Instinkt“ (94) sichtbar werden. Ihr Verhalten im öffentlichen Raum wird durch diese Zuschreibungen als eine verinnerlichte Verhaltensweise bezeichnet, die ohne Nachdenken abläuft. Nadja elaboriert und bestätigt gleichzeitig, dass das Anrufen dazu führt, dass man sich sicherer fühlt, obwohl die andere Person nicht direkt anwesend ist. Pamira argumentiert, dass sie im Falle einer Entführung weiß, dass andere Personen darüber informiert sind. Daraufhin lacht die ganze Gruppe gemeinsam. Pamira bezeichnet sich nach dieser Aussage als „überdramatisch“ (106) und schließt mit der Bemerkung ab, dass man nicht wissen kann „wie die Leute sind“ (108). Es folgt eine Pause, wobei es sich um eine Konklusion handelt. Im Anschluss wird das Thema gewechselt und über Ausgegewohnheiten von Freundinnen gesprochen.

5.4.5 Zusammenfassung

Im Vergleich zu den anderen Gruppendiskussionen wird bei der Gruppe Mikado nach dem Eingangsstimulus nicht mehr nachgefragt, sondern sofort die Diskussion begonnen, welche sich im weiteren Verlauf sehr selbstläufig und interaktiv entwickelt. Der

Diskursmodus ist die meiste Zeit parallel, teilweise auch univok und an wenigen Stellen antithetisch. Es kommt aber immer wieder zu Synthesen zwischen den Teilnehmerinnen. In der Anfangspassage wird eine *starke Trennung zwischen privaten und öffentlichen Räumen* aufgeworfen, indem den gegenläufig dargestellten Sphären jeweils bestimmte Aktivitäten und auch Persönlichkeitstypen zugeschrieben werden. Die Freizeitaktivitäten im öffentlichen Raum sind ähnlich stark strukturiert und von Aktivität geprägt, wie in den Darstellungen der Gruppe Eiskaffee.

In der Passage „Raumaneignung“ wird die Orientierung verhandelt, dass ein *aktiver, offensiver Umgang mit und Aufenthalt im öffentlichen Raum*, konkreter in Verkehrsmitteln, zu einer *selbstbewussten, positiven Wahrnehmung und auch Aneignung des Raumes* führt. Das Potential der Enaktierung dieser aktiven Umgangsweise ist dabei allerdings nicht immer gegeben: Begegnungen im öffentlichen Raum sind oftmals auch mit unklaren Rollen und Erwartungen verbunden, das Verhalten ist demnach variabel und losgelöst von bekannten Strukturen. Als Beispiel werden Begegnungen mit Lehrer*innen angeführt, die außerhalb der Schule zu Verunsicherung, aber auch zu Amusement führen können. Bezüglich des Umgangs mit Grenzüberschreitungen zeigen sich in der dritten Passage verschiedene Umgangsweisen. Einerseits kommt eine Sprachlosigkeit und körperliche Starre zum Ausdruck, welche auf Übergriffe folgen kann und sich auch im Sprechen über das Geschehene performativ zeigt. Diese Umgangsweise lässt sich auch in der Gruppe Eiskaffee finden. Eine interessante *Orientierung* bezieht sich darauf, dass das grenzüberschreitende (sexualisierte) Verhalten von Männern* gegenüber Frauen* als etwas Selbstverständliches und zu Erwartendes wahrgenommen wird, wohingegen die Mittäter*innenschaft von Frauen* durch das unsolidarische Verhalten, aber auch das eigene inaktive Reagieren als Abweichung, teilweise sogar als Pathologie markiert werden. Das eigene Verhalten soll also verändert werden, wobei sich an dieser Stelle zwei Richtungen ergeben. Auf potentielle Übergriffe wird reagiert, indem sich die jungen Frauen entfernen oder keine sozialen Interaktionen mehr eingehen, wobei sich dadurch eine permanente Kontrolle des Geschehens im öffentlichen Raum ergibt. Tatsächliche Angriffe werden aktiv und laut gekontert. Wenn sie aber subtil und nicht eindeutig sind, wird mit Schweigen, allgemein mit Ignorieren, reagiert.

6 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die in den einzelnen Gruppendiskussionen gefundenen Orientierungen nochmals verdichtet dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Schon in den Zusammenfassungen am Ende der jeweiligen Falldarstellungen wurden im Sinne einer komparativen Analyse immer wieder Bezüge zu den anderen Fällen hergestellt; an dieser Stelle soll dies nochmals in systematischer Form geschehen. Wie im Kapitel 3.2 *Die dokumentarische Methode und ihre Auswertungsschritte* beschrieben, besteht dieser Schritt der Methode aus zwei Phasen, der sogenannten sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung. Im folgenden wird versucht, von der Ebene der einzelnen Fälle zu abstrahieren und zu einer fallübergreifenden Typenbildung zu kommen. Die soziogenetische Typenbildung kann für die vorliegende Arbeit aufgrund der geringen Anzahl an Gruppendiskussionen nur ansatzweise durchgeführt werden und wird im Besonderen mit der intersektionalen Perspektive verbunden.

6.1 Sinngenetische Typenbildung

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich vor allem darauf, wie sich junge Frauen* öffentliche Räume aneignen und wie sie mit Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum umgehen. Entlang der ersten beiden Forschungsfragen, welche am Anfang der nächsten Kapitel zum besseren Verständnis nochmals wiederholt werden, ließen sich zwei übergreifende Typen rekonstruieren. Es handelt sich dabei einerseits um Modi des Umgangs mit Grenzüberschreitungen und andererseits um Modi der Aneignung von öffentlichem Raum. Zwischen diesen Umgangs- und Aneignungsmodi zeigt sich auch das in der dritten Forschungsfrage angesprochene Spannungsverhältnis immer wieder (3. Wie gestaltet sich das Spannungsverhältnis zwischen Gewaltbetroffenheit und Handlungsmacht?)

Die Modi des Umgangs mit Grenzüberschreitungen lassen sich in folgende Typen unterteilen:

Typ 1: Aufsuchen von sozialem Schutz

Typ 2: Sprachlosigkeit und körperliche Starre

Typ 3: Amusement und moralische Überlegenheit

Typ 4: Änderung des eigenen Verhaltens

Typ 5: Schuldzuweisung an die Täter*innen

Die Modi der Aneignung von öffentlichem Raum zeigen sich in folgenden Typen:

Typ 1: durch institutionalisierte Freizeitaktivitäten/im sozialen Gefüge der Familie

Typ 2: aktive Kontaktaufnahme

Typ 3: als Aggressorinnen auftreten

Die Darstellung der zentralen Typen innerhalb der Umgangs- und Aneignungsmodi wird in den nächsten beiden Kapiteln ausführlich und mit Verweisen auf die einzelnen Fälle stattfinden.

6.1.1 Umgangsmodi mit (potentiellen) Grenzüberschreitungen

Die Typen, die sich innerhalb der Modi des Umgangs mit Grenzüberschreitungen zeigen, beziehen sich auf die erste Forschungsfrage: Wie gehen junge, in Wien lebende Frauen* mit (potentiellen) Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum um? Innerhalb der vier Fälle ließen sich fünf verschiedene Orientierungen finden, welche im Folgenden näher ausgeführt werden.

6.1.1.1 Typ 1: Aufsuchen von sozialem Schutz

Eine Möglichkeit, um mit (potentiellen) Grenzüberschreitungen umzugehen, zeigt sich darin, Sicherheit in sozialen Gefügen wie dem familiären Kontext oder in Freund*innengruppen zu suchen. Es wird davon gesprochen, dass man sich in Situationen, in denen man abends alleine nachhause geht, potentiell bedroht fühlt und im Gegensatz dazu, den öffentlichen Raum in Gegenwart von (männlichen) Freunden als sicherer wahrnimmt („ich fühl mich einfach selbstsicherer wenn ich mit Jungs bin“, Gruppe Eiskaffee, Passage: Agieren im öffentlichen Raum). Die Sicherheit, die in reinen Mädchengruppen, welche gemeinsam in öffentlichen Räumen unterwegs sind, erlebt wird, scheint sich aus der Größe der Gruppe zu ergeben („wenn so acht Mädchen gehen; dann ist es ihr auch wurscht“, Gruppe Eiskaffee, Passage: Agieren im öffentlichen Raum). Diese beiden Optionen zeigen sich vor allem in der Gruppe Eiskaffee, wobei auch die Gruppe Mikado in öffentlichen Räumen meistens in Mädchengruppen unterwegs ist. Die

Gruppe Erdbeeren verbringt die meiste Zeit außerhalb der privaten Räume mit ihrer Familie, um vor Gefahren sicher zu sein („vor einer Woche; wurde eine dreizehnjährige überfahren; weil sie war nur mit ihrer Freundin; ohne Familie“, Gruppe Eiskaffee, Passage Sicherheit ist privat).

Besonders Eltern nehmen den öffentlichen Raum oftmals als Gefahrenraum für Mädchen* wahr, wobei in vielen Fällen versucht wird, den Aktionsradius von Mädchen* im Außenraum durch Verbote einzuschränken, um sie zu schützen (Schön, 1999, S. 63). Der Wunsch nach Beaufsichtigung vonseiten der Eltern dürfte in diesem Zusammenhang große Auswirkungen auf das Heranwachsen von Mädchen* haben, wobei auch hier wieder unterschiedliche differenzierende Momente ihren Einfluss nehmen und nicht von einer verallgemeinernden Kategorie der „Mädchen“ gesprochen werden kann. Deshalb ist folgende Aussage auch weniger als universelle Tatsache, sondern vielmehr als Tendenz zu verstehen: „Neben der Einschränkung von Erfahrungschancen und ständiger Präsenz der Kontrolle von Erwachsenen teilt Beaufsichtigung den Mädchen stumm mit, daß [sic] die „Welt draußen“ von diffuser Gefährlichkeit ist“ (Hagemann-White, 1984, S. 53).

Der Umgangsmodus „sozialen Schutz suchen“ zeigt sich in den vier Gruppendiskussionen in verschiedenen Passagen, die sich inhaltlich ähneln. In den Argumentationen und Erzählungen zeigt sich, dass die jungen Frauen eine sehr genaue Vorstellung von potentiellen Grenzüberschreitungen haben, ohne diese notwendigerweise selbst erlebt zu haben. Die Angst im öffentlichen Raum, die sich in konkreten Bildern und Erwartungen zeigt, wird als Narrativ von Eltern, Medien und Freundinnen weitergegeben.

also die Mama sagt eh dass es sowas gibt (.) ich dachte mir so; ja; das gibt's eh; aber ich hätte nicht gedacht, dass mir sowas passiert (.) das ist einfach (.) ja (.) nur was; was man aus Geschichten hört und nicht dann @selbst erlebt@ (Gruppe Eiskaffee, Passage Grenzüberschreitungen und Reaktionen).

Die Darstellung dieser Angst, die sich einerseits aus eigenen Erfahrungen und andererseits aus stereotypisierten Gefahrenszenarien des Common Sense speisen, wurde auch in anderen Forschungsarbeiten zur Wahrnehmung des öffentlichen Raumes durch Frauen* gefunden (Haug & Hauser, 1991; zitiert nach Schön, 1999, S. 65). Die Herstellung des öffentlichen Raums als Angstraum für Frauen*, welcher sich in den

Diskussionen an einigen Stellen zeigt, wird von verschiedenen Autor*innen als Reproduktion der Geschlechterverhältnisse gedeutet (Becker 2008; Sauer, 2009). Meuser (2002, S. 54) zeigt anhand von Kriminalstatistiken, dass es im öffentlichen Raum für Männer* viel wahrscheinlicher ist, Opfer von Gewalthandlungen zu werden, als Frauen*. Medial und gesellschaftlich wird der öffentliche Raum trotzdem für Frauen* als Angstraum dargestellt (Becker, 2008, S. 62). Symbolische und verbale Formen der Gewalt, wie sexistische Werbung oder mündliche Belästigungen, werden in der medialen Inszenierung allerdings kaum erwähnt (Prykhodko, 2008, S. 50). Diese im öffentlichen Raum erlebte Angst, wird auch jenseits der Medien, etwa innerhalb der Familien weitergegeben, wie sich in den Gruppendiskussionen immer wieder zeigt. („Ja, meine Mama will auch nicht haben, dass ich allein nachhaus geh; (Gruppe Eiskaffee, Passage Agieren im öffentlichen Raum), „@das sind einfach Eltern und die machen sich einfach Sorgen@ (Gruppe Erdbeeren, Passage Sicherheit ist privat), „meine Mutter ist schon vorsichtig; sie sagt dann immer; wenn es schon acht ist; geh (.) bleib nur noch im Park; (Gruppe Wafferl, Passage Regeln der Eltern))

Sauer (2009, S. 71) verortet hinter diesen gesellschaftlichen und medialen Verunsicherungsprozessen, welche sich bis in die familiären Beziehungen hinein auswirken, einerseits eine neoliberale Umschichtung von der sozialen hin zur inneren Sicherheit und andererseits eine Legitimierung des Überwachungsstaates. Wenn die vorangegangenen Aussagen der Mädchen von diesem Blickwinkel aus betrachtet werden, zeigt sich darin die strukturelle Einbettung, der von Sauer (2009) erwähnten gesellschaftlichen Verunsicherungsprozesse, welche nicht auf individuellen Einschätzungen, sondern kollektiven Umschichtungen beruht.

Eine weitere Orientierung, die sich zeigt, ist jene, dass im öffentlichen Raum, besonders in Gegenwart von fremden Personen, Gefahr lauert, während der private Raum oder die Anwesenheit von bekannten Personen Sicherheit und Schutz bedeuten (Gruppe Erdbeeren, Passage Sicherheit ist privat: „deswegen haben meine Eltern auch Angst; deswegen schicken sie mich sehr selten raus“, Gruppe Eiskaffee, Passage Agieren im öffentlichen Raum: „ich geh oft mit einem Freund; der is sechzehn; den kennt meine Mama @seitdem er auf der Welt ist@ und bei dem ist es ihr egal“). Es ist allerdings eine Tatsache, dass für Frauen* nicht der öffentliche, sondern vielmehr der private Raum einen Gefahrenraum darstellt. Weitaus mehr gewalttätige und sexualisierte Übergriffe

gegen Frauen* werden von vertrauten Menschen an privaten Orten verübt (Becker, 2008, S. 63).⁶ Interessant ist, dass sich in den Gruppendiskussionen aber immer wieder dokumentiert, dass dem privaten Raum die größte Sicherheit zugeschrieben wird. In der qualitativen Arbeit von Elke Schön (1999) zeigt sich ebenfalls, dass viele Eltern ihre Töchter in ihrem Aktionsradius außerhalb des Hauses durch Verbote und Regeln einschränken, um sie zu schützen: „Sexistische Übergriffe im städtischen öffentlichen Freiraum kommen einerseits vor, dienen andererseits aber zur Dramatisierung und Ablenkung davon, daß [sic] die überwiegende Mehrheit sexistischer Übergriffe in ‘privaten’ Räumen verübt wird“ (S. 64).

6.1.1.2 Typ 2: Sprachlosigkeit und körperliche Starre

Eine Umgangsweise, die sich in unterschiedlicher Ausprägung in den Beschreibungen und Erzählungen dokumentiert, ist eine Sprachlosigkeit und körperliche Starre, welche auf (sexualisierte) Übergriffe folgen. Diese Sprachlosigkeit kommt sowohl auf der Ebene des immanenten Sinngehalts explizit („Ich bin auch so still“, Gruppe Mikado, Passage Grenzüberschreitungen) als auch performativ in Abbrüchen und Formulierungsschwierigkeiten zum Ausdruck. Zur Sprachlosigkeit mischt sich oftmals ein Moment der Distanzierung in Form von Lachen, wobei dieser performativen Ausdruckweise möglicherweise eine Schutzfunktion zukommt („wie er sich plötzlich dann befriedigt hat; vor mir und @ich war dann so geschockt@“, Gruppe Eiskaffee, Passage Grenzüberschreitungen und Reaktionen). Sexualisierte Grenzüberschreitungen werden in den meisten Fällen nicht explizit benannt, sondern mit unbestimmten Fürwörtern wie „sowas“ oder „irgendwas“ umschrieben. In den Erzählungen zeigt sich meist eine große Schwierigkeit das Geschehene in Worte zu fassen, die jungen Frauen ringen förmlich um Formulierungen. An manchen Stellen wird anstatt zu sprechen gelacht; ein performativer Akt, der wie ein Lückenfüller für die fehlenden Worte wirkt.

Interessant ist, dass der beschriebenen Stigmatisierung und Diskriminierung aufgrund des Kopftuchs als äußeres Merkmal, mit dem im Common Sense eine spezifische religiöse und „kulturelle“ Zugehörigkeit konnotiert ist, nicht mit Sprachlosigkeit und

⁶ Bei einer Befragung des Bundesfamilienministeriums in Deutschland von 10.000 Frauen* zwischen 16 bis 85 Jahren haben 37% aller Befragten seit dem 16. Lebensjahr körperliche, und 13% sexuelle Gewalt erlebt. Insgesamt waren 40% von einer der beiden Gewaltformen betroffen. Diese Gewaltdelikte wurden zu 50% von Partnern, zu 10% von männlichen Familienangehörigen und zu 22% von Freunden/Bekanntem verübt. „Nur“ 14% der Betroffenen hatten (auch sexualisierte) Gewalt von Unbekanntem erfahren (ebd., S. 63).

körperlicher Starre, sondern eher mit Gegenwehr und Überlegenheit begegnet wird. Diese Grenzüberschreitungen werden auch sehr eindeutig sowie detailreich benannt und in Worte gefasst (vgl. Gruppe Erdbeeren, Kopftuchpassage). Erst in der Passage, in der über sexualisierte Grenzüberschreitungen gesprochen wird, fehlen den jungen Frauen an manchen Stellen die Worte. Im Gegensatz zu den übrigen Gruppendiskussionen zeigt sich diese Sprachlosigkeit im Gespräch aber nicht sehr stark und auch kaum performativ im Gespräch. Zusätzlich kann die Schwierigkeit, adäquate Worte zu finden auch dadurch mitbedingt sein, dass die Mädchen sich nicht in ihrer Muttersprache Türkisch unterhalten. Darauf deutet hin, dass türkische Bezeichnungen von ihnen schneller gefunden werden als deutsche.

Eine weitere Handlungsoption, welche sich vor allem in der Gruppe Mikado zeigt, ist das Ignorieren von Grenzüberschreitungen. Spezifische soziale Interaktionen, die Grenzüberschreitungen nach sich ziehen oder in solche übergehen könnten, werden beispielsweise ab einer gewissen Uhrzeit ignoriert. Bei subtilen Grenzüberschreitungen, die sich in Form von Anstarren oder Überschreiten von physischen Grenzen zeigen können, werden Umgangsweisen gewählt, die das Geschehen im öffentlichen Raum ausblenden und soziale Interaktionen verweigern („ich ruf jemanden an (.) oder oder wenn ich die Kopfhörer anhab, dann tu ich so als ob ich's nicht gehört hätte“ (Gruppe Mikado, Passage Grenzüberschreitungen)).

6.1.1.3 Typ 3: Amüsement und moralische Überlegenheit

Eine zentrale Umgangsweise mit den beschriebenen Grenzüberschreitungen, die vonseiten der Diskussionsteilnehmerinnen der Gruppe Erdbeeren als Stigmatisierung in Bezug auf das Kopftuch bewertet werden, ist die Haltung von moralischer Überlegenheit und Amüsement. In mehreren hintereinander folgenden Erzählungen werden immer wieder Übergriffe geschildert, deren Fokus auf der Gegenwehr und einer überlegenen, amüsierten Haltung gegenüber den grenzüberschreitenden Personen liegt. Die Überlegenheit kann sich auch darin zeigen, dass sich die Mädchen körperlich gegen die Übergriffe wehren oder dass die Personen, die die Grenzüberschreitungen begangen haben, letztlich sanktioniert werden (z.B. die Lehrerin, die sich entschuldigen muss oder eine Lehrkraft, die entlassen wurde, vgl. Gruppe Erdbeeren, Passage „Kopftuch“) Das Amüsement zeigt sich einerseits auf inhaltlicher Ebene und andererseits performativ im Lachen. Przyborski (2004, S. 102) berichtet aus einer

Gruppendiskussion mit kopftuchtragenden, türkisch-deutschen, jungen Frauen* ebenfalls von Amüsement als Reaktion auf diskriminierendes Verhalten.

Das Amüsement und Überlegenheitsgefühl dokumentiert sich auch in den anderen drei Gruppendiskussionen, vor allem wenn Auseinandersetzungen im Park oder Übergriffe in der U-Bahn erfolgreich abgewehrt werden. Die Durchsetzungsfähigkeit und überlegene Rolle wird dabei oftmals lachend zur Darstellung gebracht („@Gehen sogar auf die Knie@“, Gruppe Wafferl, Passage Aneignung von Raum; „dann hab ich ihn angeschrien; hab gesagt ich ruf die Polizei @wenn Sie sich nicht anziehen (.) keine Ahnung@“, Gruppe Mikado, Passage Grenzüberschreitungen). In anderen Arbeiten, die sich mit jungen Frauen* im öffentlichen Raum beschäftigen, zeigen sich in den Gruppendiskussionen auch Überlegenheitsgefühle, wenn es um erfolgreiche Auseinandersetzungen mit Buben in der Schule geht (Schön, 1999, S. 263). Die Haltung moralischer Überlegenheit und Amüsement zeigen sich immer dann, wenn die jungen Frauen Handlungsspielräume haben, um sich aktiv und selbstbewusst gegen Grenzüberschreitungen zu wehren. In dieser Umgangsweise kommt sich sehr deutlich das Potential der Handlungsmacht zum Ausdruck, die von den Mädchen durchgesetzt wird.

6.1.1.4 Typ 4: Änderung des eigenen Verhaltens

Eine Gemeinsamkeit, welche sich durch alle Gruppendiskussionen zieht, ist die Umgangsweise, das eigene Verhalten zu verändern. Diese Orientierung tritt vor allem bei sexualisierten Übergriffen auf und steht im Gegensatz zur Möglichkeit, dass sich das Verhalten der Täter* ändern muss, um sich im öffentlichen Raum sicher zu fühlen – eine Option, die aber in den Gruppendiskussionen unerwähnt bleibt. Grenzüberschreitendes Verhalten wird als selbstverständlich und nicht veränderbar beschrieben – es steht im Gegensatz zu den eigenen Reaktionen auf dieses Verhalten nicht zur Disposition. Während sexualisierte Übergriffe entlang von verharmlosenden Bezeichnungen dargestellt werden, lehnen die jungen Frauen unpassende Reaktionen auf die Grenzüberschreitungen mit klaren Worten ab. Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das eigene Verhalten im Falle eines Übergriffs angemessen sein muss, um damit umgehen zu können („Bist du nicht weggegangen?“, Gruppe Mikado, Passage Grenzüberschreitungen).

Die Meinung, dass Frauen* ihr Verhalten im öffentlichen Raum ändern müssen, um sicher zu sein, wird von innerfamiliären als auch medialen und politischen Seiten geteilt: So wird Frauen* etwa empfohlen stets mit Pfefferspray hinaus zu gehen, nachts nicht mehr alleine U-Bahn zu fahren, keine zu kurzen Röcke zu tragen und die Straßenseite zu wechseln, wenn eine bedrohliche Person auftaucht. Die Forderung nach einer Änderung des Verhaltens von Tätern* wird medial und gesellschaftlich kaum gestellt (Wutscher, 2013). Die Frage nach der „strukturellen Gewalt“ (Galtung, 1975) wird innerhalb der Gruppendiskussionen in Bezug auf sexualisierte Gewalt kein einziges Mal erwähnt. Die in der feministischen Gewaltforschung verbreitete Perspektive, dass viele Gewaltphänomene in gesellschaftlichen Strukturen eingebettet sind (Petran & Thiel, 2012, S. 11), kommt in den Gruppendiskussionen an keiner Stelle zum Ausdruck.

Es dokumentiert sich immer wieder das Streben danach, sich stereotypisiertes männliches Verhalten anzueignen, um auf (potentielle) Grenzüberschreitungen besser reagieren zu können. Während „mädchenhaftes“ Verhalten als schwach und verletzlich dargestellt wird, werden „Jungs“ inhärente Stärke und Selbstsicherheit zugeschrieben:

Es is einfach; ja ein Bursch und die; die trauen sich halt einfach mehr; aber wenn ich in so einer Situation bin; dann versuch ich auch stark zu sein; und versuch jetz nicht wie ein kleines, verängstigtes Mädchen äh da irgendwo herum zu zicken (Gruppe Eiskaffee, Passage Agieren im öffentlichen Raum).

Die Argumentationen bezüglich der Frage, wie Grenzüberschreitungen erfolgreich abgewehrt werden, gehen teilweise auch mit der Beschreibung des eigenen Verhaltens als „männlich“ einher. Besonders prägnant kommt diese Zuschreibung in der Aussage „@(.)@ ich bin ein @unnatürliches Mädchen@“ in der Gruppe Wafferl (Passage Raumaneignung) zum Ausdruck, es wird so das zuvor beschriebene dominante Verhalten in Auseinandersetzungen als nicht typisch „weiblich“ bezeichnet. Darin dokumentiert sich abermals, dass sich junge Frauen* stereotypisiertes, männliches Verhalten aneignen sollen/wollen, um mit Grenzüberschreitungen umgehen zu können. In dieser Distinktion kommt die symbolische zweigeschlechtliche Ordnung zum Ausdruck, in der Gewalthandeln von Frauen* nicht der akzeptierten Geschlechterordnung entspricht (Meuser, 2002, S. 70). In den Argumentationen der jungen Frauen wiederholt sich „das Bild der als schwach konstruierten Frau, die als verletzlich dargestellt wird, und dadurch real verletzungsgefährdet ist“ (Sauer, 2002, 85). Auch wenn das eigene Verhalten stark und dominant ist, werden die

Geschlechterrollen durch die Zuschreibung, dass es sich nicht um ein typisch weibliches Verhalten handelt, reproduziert. Das in den aktiven und wehrhaften Handlungen inhärente Emanzipationspotential wird durch diese Relativierungen teilweise wieder umgekehrt. Gleichzeitig dokumentiert sich auch die Einstellung, dass eine aktive Abwehr dazu führt, einen Übergriff abzuwenden. In diesem oftmals wiederholten Bild zeigt sich eine starke Handlungsmacht, welche sich die jungen Frauen selbst zuschreiben und auch umsetzen. Es zeigt sich in dieser Umgangsweise eine gewisse Zerrissenheit zwischen stereotypisierten Geschlechterrollenbildern und dem selbst zugeschriebenen Handlungspotential. Die jungen Frauen widersetzen sich an manchen Stellen dem „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann- White, 1984, 78), indem sie gewaltvolle Praxen zeigen, die nicht ihrer gesellschaftlich akzeptierten Geschlechterrolle entsprechen.

6.1.1.5 Typ 5: Schuldzuschreibung an die Täter*innen

Eine Umgangsweise, welche nur in der Gruppe Erdbeeren im Zusammenhang mit Grenzüberschreitungen aufgrund des Kopftuchs vorkommt, ist jene der Schuldzuschreibung an die Täter*innen. Die Orientierung der Schuldzuschreibung gegen die Täter*innen zeigt sich an mehreren Stellen: „das waren wir eigentlich gar nicht aber sie beschuldigen uns“; „die wollten einfach nur streiten und so und das machen wirklich ur viele nur wegen unserem Kopftuch“; „die Lehrerinnen sind sehr gemein zu uns“; „danach (.) sind sie immer Schuld;“ (Gruppe Erdbeeren, Passage Kopftuch). In dieser Umgangsform wird eindeutig das grenzüberschreitende Verhalten der anderen Menschen verurteilt und als negativ bewertet, während keine Ansprüche an die eigenen Reaktionen auf die beschriebenen Grenzüberschreitungen gestellt werden. Interessant ist an dieser Umgangsweise ihre Einzigartigkeit in der vorliegenden Arbeit. In allen anderen Gruppendiskussionen ist eine zentrale Annahme im Zusammenhang mit sexualisierten Grenzüberschreitungen, dass das übergriffige Verhalten normal und nicht veränderbar ist, während das eigene Verhalten angepasst werden muss. Durch die Schuldzuschreibung gegenüber den Täter*innen, offenbart sich der Blick auf die „strukturelle Gewalt“ (Galtung, 1975). In den Erzählungen und Argumentationen bleibt es nicht bei den Einzelfällen, sondern es werden dahinter liegende Machtverhältnisse ansatzweise thematisiert. Diese selbstbewusste Umgangsweise mit Grenzüberschreitungen könnte damit in Verbindung stehen, dass die jungen Frauen sich

selbst immer wieder in das Kollektiv der Kopftuchträgerinnen eingemeinden und dadurch ein Moment der Solidarität und gemeinsamen Handlungsmacht entsteht.

6.1.2 Aneignungsmodi von Raum

Die zweite Forschungsfrage lautet: Wie eignen sich junge, in Wien lebende Frauen* Räume in der öffentlichen Sphäre an? Entlang dieses Fokus zeigen sich in den vier Gruppendiskussionen drei verschiedene Modi der Aneignung von öffentlichem Raum, welche auf den nächsten Seiten näher beschrieben werden.

6.1.2.1 Typ 1: institutionalisierte Freizeitaktivitäten/im sozialen Gefüge der Familie

In der Gruppe Erdbeeren zeigt sich zu Beginn der Diskussion, dass die Teilhabe am öffentlichen Raum fast ausschließlich im Kontext familiärer Bezüge geschieht („Also wenn ich nicht zuhause bin ähm also gen ich meistens mit meiner Mutter zu einer Freundin“/„manchmal gehen wir auch spazieren oder so:: also mit meinem Vater“/„ich bin auch mit meinen Eltern immer unterwegs“, Gruppe Erdbeeren, Anfangspassage). Der Aufenthalt in öffentlichen Räumen ist zu einem großen Teil der Zeit mit dem Beisammensein der Familie verbunden. Darin dokumentiert sich ein Aneignungsmodus von öffentlichem Raum: gemeinsam mit der Familie werden Orte erkundet und besucht. Nissen (1998) bezeichnet Aneignungsprozesse als „aktiven und selbstbestimmten Umgang mit räumlichen Gegebenheiten“ (S.154). In diesem Zusammenhang muss demnach das Aneignungspotential von öffentlichen Räumen im sozialen Gefüge der Familie abgeschwächt werden, da den Mädchen in diesem Kontext kein vollständig selbstbestimmter Umgang ermöglicht wird.

Eine ähnliche Form der Aneignung von öffentlichem Raum zeigt sich anhand von strukturierenden Freizeitaktivitäten. Es werden vor allem in der Gruppe Eiskaffee eine Vielzahl an Freizeitaktivitäten dargestellt, die den Lebensalltag und den Aufenthalt im öffentlichen Raum strukturieren („da hab ich immer Montag Geigenstunde und dann spiel ich auch in einem Orchester“/„dann hab ich halt Nachmittagsunterricht am Dienstag und Mittwoch“/„wir spielen auch Tennis“, Gruppe Eiskaffee, Anfangspassage). Die Planung und Strukturierung der Freizeitaktivitäten zeigt sich auch in anderen Gruppen, wofür hier exemplarisch folgende Aussage aus der Gruppe Mikado zitiert werden soll: „also ich hab jeden Tag eine sportliche Aktivität“ (Anfangspassage). Auch

andere Studien konnten zeigen, dass junge Frauen* sich häufiger in institutionalisierten Freizeiteinrichtungen aufhalten, wie beispielsweise Vereinen, Musikschulen und Sportkursen, als an nicht institutionalisierten Orten des öffentlichen Raumes, wie Parks oder auf der Straße (Nissen, U., 1992; zitiert nach Schön, 1999, S. 47). In den Gruppendiskussionen zeigt sich immer wieder eine große Anzahl an Möglichkeiten, die Freizeit zu gestalten, wobei diese Freiheit durch eine relativ starke Strukturierung des Tagesablaufs auch eingeschränkt wird. Dieses Wechselspiel vermittelt den Eindruck einer *Pseudo-Freiheit*, welche an das Konzept der neoliberalen Wirtschaftsordnung erinnert: es wird der Anschein erweckt Entscheidungsfreiheit und unendliche Möglichkeiten zu haben, doch in Wirklichkeit sind die (ökonomischen) Strukturen und Optionen nach ganz klaren vorbestimmten Mustern vorgegeben (Pollin, 2004). Verstärkt wird dieser Eindruck einer dahinter liegenden neoliberalen Logik dadurch, dass in der Diskussion der Gruppe Eiskaffee die Freizeitgestaltung immer wieder als Bildungsmaßnahme dargestellt wird, also als Maßnahme zur Entwicklung eigener Kompetenzen, worin sich eine Orientierung der Zweckrationalität dokumentiert. Diese Darstellung impliziert auch immer ein Selbst, das sich auf einem tendenziell knapper werdenden Arbeitsmarkt positionieren muss.

Die beiden Aneignungsmöglichkeiten, einerseits durch die Teilhabe am öffentlichen Raum im Kontext familiärer Bezüge und andererseits durch den strukturierenden Einfluss der Freizeitaktivitäten, zeigen insofern Parallelen, als dass sie innerhalb von zwei gesellschaftlichen Institutionen stattfinden, nämlich in der (Kern)Familie und in institutionalisierten Freizeiteinrichtungen.

6.1.2.2 Typ 2: Aktive Kontaktaufnahme

Ein Aneignungsmodus von öffentlichem Raum ist das aktive Auftreten und Zugehen auf andere Menschen an öffentlichen Orten. Durch die selbstbewusste Umgangsweise mit öffentlichen Situationen ergibt sich auch eine selbstsichere Haltung und Einstellung.

ich schaue halt immer in der Straßenbahn (.) und kenne schon die Menschen aus der Straßenbahn; immer um die gleiche Uhrzeit und jetzt reden wir auch schon miteinander

Naja es gibt zuerst die Phase Anschauen und dann; irgendwas hat man immer so mhm irgendwas was die anderen interessiert ähm keine Ahnung, die bewegen und dann spricht man halt irgendwie (Gruppe Mikado, Passage Raumanneignung)

In diesen Beispielen wird die Möglichkeit einer aktiven Raumaneignung sehr deutlich dargestellt - es sind die jungen Frauen, welche auf andere zugehen, sie ansprechen und damit den öffentlichen Raum zu ihrem Eigenen machen. Der öffentliche Raum wird nicht als Gefahrenraum, sondern vielmehr als Handlungsraum wahrgenommen. Dieser Modus der Aneignung kommt hauptsächlich in der Gruppe Mikado zum Ausdruck.

6.1.2.3 Typ 3: Als Aggressorinnen auftreten

In der Gruppendiskussion Nougat-Waffeln dokumentiert sich eine sehr aktive und machtvolle Position im öffentlichen Raum. Die jungen Frauen treten selbst als Aggressorinnen auf und verschaffen sich somit eine dominante Stellung im Park und auf der Straße. Diese überlegene Position wird sowohl auf der Ebene des immanenten Sinngehalts im Modus von Erzählungen als auch performativ, in Begegnungen mit anderen Parkbesucher*innen während der Gruppendiskussion, zum Ausdruck gebracht. Andere Jugendliche werden mit verbaler Gewalt und notfalls auch mit körperlicher Aggression vertrieben (Gruppe Wafferl, Anfangspassage). So zeigen etwa die beiden Freundinnen aus der Gruppe Wafferl eine starke Solidarität und Verbundenheit zueinander, indem davon berichtet wird, wie sich die jungen Frauen gegenseitig verteidigen („letztes Mal waren da urviele Jungs und wir @haben sie die ganze Zeit beschimpft@, Gruppe Wafferl, Anfangspassage)

Die Überlegenheit und Amüsement über die dominante Rolle wird immer wieder performativ in Form von Lachen hergestellt. In der Rolle als Aggressorinnen werden Geschlechterrollenbilder anfangs praktisch dekonstruiert. Es zeigt sich allerdings später, dass das eigene dominante Verhalten in der eigentheoretischen Verarbeitung als untypisch für ein „Mädchen“ dargestellt wird. Es herrscht somit ein Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen, tatsächlichen Verhalten und der gleichzeitigen Annahme, dass eine offensive Aneignung öffentlichen Raums in Widerspruch zur weiblichen Geschlechterrolle steht. Trotzdem spiegelt sich in dieser Verhaltensweise eine Auflösung der Dichotomie zwischen weiblichen Opfern und männlichen Tätern*. Es dokumentiert sich die „Handlungsmacht“ (Petran & Thiel, 2012, S. 13), die dem Verhalten der jungen Frauen zugrunde liegt. Es zeigen sich an dieser Stelle aber die inneren und äußeren Konflikte, die sich für junge Frauen* aus der hierarchischen Struktur des Geschlechterverhältnisses ergeben - es herrscht ein Spannungsverhältnis zwischen Rollenbildern und tatsächlichem Verhalten. Dieses

Spannungsverhältnis konnte auch in anderen Studien über junge Frauen* in ländlichen Regionen gefunden werden (Funk, 1993).

6.2 Soziogenetische Typenbildung und intersektionale Perspektive

Ziel der soziogenetischen Typenbildung ist es, jene konjunktiven Erfahrungsräume zu rekonstruieren, in denen die für die Forschungsfragen relevanten Orientierungen entstanden sind (Vgl. 3.2 Die dokumentarische Methode und ihre Auswertungsschritte). Im Rahmen dieses Kapitels soll die herkömmliche Vorgehensweise der dokumentarischen Methode durch einen zusätzlichen Blickwinkel erweitert werden. Wie schon im Kapitel 3.4 *Dokumentarische Methode und intersektionale Perspektive* beschrieben wurde, geht es dabei vor allem darum, die soziogenetische Typenbildung, welche einen Blick auf das „milieuspezifische(n) Orientierungswissen“ (Bohnsack et al., 2004, S. 14) richtet, durch die intersektionale Perspektive zu ergänzen. Der intersektionale Blick liegt dabei auf den gesellschaftlichen Machtverhältnissen innerhalb von sogenannten Kategorien. In der intersektionalen Mehrebenenanalyse, die in diesem Rahmen nur angedacht werden kann, werden Kategorien als Ursache für soziale Benachteiligung gesehen, die in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet sind (Degele & Winker, 2009, S. 19). Im folgenden Kapitel sollen die für die vierte Forschungsfrage „Welche intersektionalen Kategorien wirken auf den Umgang von Frauen* mit Aneignung von öffentlichen Räumen und (potentiellen) Grenzüberschreitungen?“ relevanten Ergebnisse verhandelt werden.

Die Teilnehmerinnen der vorliegenden vier Gruppendiskussionen weisen in einigen Bereichen ähnliche Erfahrungsräume auf: sie alle gehören zur sozialen Kategorie „Frau“, wohnen seit ihrer Kindheit in Wien und sind zwischen dreizehn und siebzehn Jahre alt. Die Basistypik ist das soziale Geschlecht, welches über alle Gruppen hinweg konstant ist. Differenzen ergaben sich entlang der unterschiedlichen Herkunft der Eltern, der verschiedenen Bildungsmilieus und bezüglich des sozioökonomischen Status. Da die Anzahl der Gruppendiskussionen nicht ausreichend ist, um allgemeine Rückschlüsse auf die relevanten Erfahrungsräume zu ziehen, kann in weiterer Folge nur von Hinweisen auf die verschiedenen Typiken gesprochen werden.

6.2.1 Hinweise zur Basistypik: Geschlecht

Das soziale Geschlecht der Teilnehmerinnen wird als Basistypik angenommen; sie ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse. In den Gruppendiskussionen wurde nicht explizit nach der eigenen Zuschreibung zu einem Geschlecht gefragt. Während der Gespräche kam es aber immer wieder zu Selbstdefinitionen als Frauen. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, nochmals zu erwähnen, dass das Geschlecht in dieser Diplomarbeit nicht als binäre Kategorie, sondern als Kontinuum verstanden wird. Die jungen Frauen sprachen während der Diskussion immer wieder explizit von sich selbst als Mädchen und Frauen, und grenzten sich teilweise stark von den Erfahrungsräumen junger Männer* ab. In einigen Passagen wurde die eigene Geschlechtszugehörigkeit als maßgeblich strukturierender Faktor für den Aufenthalt im öffentlichen Raum verhandelt. Um Vergleiche zu den in den Gruppendiskussionen transportierten Darstellungen stereotypisierten männlichen Verhaltens und den Relevanzsystemen und Orientierungen von jungen Männern* zu erhalten, wäre es in einem nächsten Schritt sehr interessant, auch mit Buben* und jungen Männern* Gruppendiskussionen zu führen. Innerhalb der intersektionalen Mehrebenenanalyse wird *Geschlecht* neben *Klasse*, *Ethnizität* und *Körper* als zentrale Kategorie verstanden. Der Blick wird einerseits auf die Identitätskonstruktionen, die hinter den Kategorien liegenden Ausbeutungs- und Diskriminierungsstrukturen und die Repräsentationsebene, in welcher Normen und Stereotype reproduziert werden, gerichtet (Degele & Winker, 2007). In den von den Diskussionsteilnehmerinnen erzählten Geschichten zeigt sich immer wieder, dass es aufgrund des Geschlechts zu Grenzüberschreitungen kommt. Dabei werden die dahinterliegenden Diskriminierungsstrukturen nicht hinterfragt, sondern es wird vielmehr von Einzelfällen ausgegangen.

6.2.2 Hinweise zur Alterstypik

Das Alter der Teilnehmerinnen liegt zwischen dreizehn und siebzehn Jahren, wobei die jungen Frauen trotz der leichten Altersunterschiede von sehr ähnlichen Erfahrungen und Umgangsweisen im öffentlichen Raum berichten. In der Gruppe Mikado, welche mit sechzehn und siebzehn Jahren die älteste Gruppe darstellt, zeigt sich im Vergleich zu den jüngeren Teilnehmerinnen eine weniger starke eigentheoretische Differenzierung zwischen einer „weiblichen“ und „männlichen“ Umgangsweise mit Situationen im

öffentlichen Raum. In der Gruppe Mikado wurde Rauman eignung als am aktivsten dargestellt und es wurde am wenigsten davon berichtet, soziale Sicherheit in familiären Bezügen oder in Freund*innengruppen zu suchen, um sich in öffentlichen Räumen wohl zu fühlen. Diese Hinweise könnten darauf hindeuten, dass das Alter einen strukturierenden Faktor darstellt. Der biographische Übergang zwischen Kindheit und Jugend stellt in diesem Zusammenhang eine einflussreiche Phase dar (Schön, 1999). Degele und Winker (2007, S. 7) stellen das Alter als Komponente der intersektionalen Kategorie „Körper“ dar, welche auch die körperliche Verfasstheit, Gesundheit und Attraktivität beinhaltet. Es ist davon auszugehen, dass das Alter das Agieren im öffentlichen Raum maßgeblich strukturiert, und die Kategorien Körper und Geschlecht stark miteinander verschränkt sind. Um weitere Schlüsse aus diesen ersten Erkenntnissen zu ziehen, müssten weitere Gruppendiskussionen mit Frauen* verschiedenen Alters geführt werden.

6.2.3 Hinweise zur Herkunftstypik

Alle Diskussionsteilnehmerinnen sind österreichische Staatsbürgerinnen, teilweise wurden aber die Eltern in anderen Ländern geboren. In der Gruppe Erdbeeren kommen die Eltern der Mädchen aus der Türkei, leben aber schon seit vielen Jahren in Wien. Die jungen Frauen selbst wurden in Wien geboren oder sind im Kleinkindalter hergezogen. In der Gruppe Mikado sind die Eltern der beiden Schwestern aus Frankreich, die Mädchen selbst jedoch in Österreich geboren. Die dritte Teilnehmerin hat eine österreichische Mutter und einen Vater aus Nicaragua. In der Gruppe Mikado ließen sich keine spezifischen Besonderheiten aufgrund der Herkunft der Eltern bemerken. Die Gruppe Erdbeeren war in ihren Themen und Argumentationen sehr einzigartig. Es wurde über Diskriminierung und Stigmatisierung als Reaktion auf das Kopftuch berichtet, wobei die eigene Umgangsweise mit diesen Grenzüberschreitungen als sehr aktiv und überlegen beschrieben wurde. Von sexualisierten Übergriffen wurde sehr distanziert erzählt und auch keine persönlichen Erlebnisse dargestellt. Die Frage, ob nicht darüber gesprochen wurde, weil es tatsächlich keine Erfahrungen gibt oder weil sie nicht davon berichten wollten, bleibt offen. Es zeigt sich im Vergleich zu den anderen Gruppendiskussionen eine sehr aktive Umgangsweise mit Grenzüberschreitungen und eine klare Definition der Täter*innen als die Schuldigen. Es dokumentiert sich auch eine starke Zuordnung zu einem „Wir“, das sich als Kollektiv der Kopftuchträgerinnen

darstellt. Diese Identitätskonstruktionen entlang verschiedener Differenzkategorien haben die Funktion, einerseits Unsicherheiten bezüglich der eigenen sozialen Positionierung durch die Abgrenzung von anderen zu vermindern und andererseits die eigene Sicherheit, durch Zusammenschlüsse und Solidarität untereinander zu erhöhen (Degele & Winker, 2007, S. 6).

Mit der intersektionalen Perspektive kann auf die Interdependenz zwischen den Kategorien „Geschlecht“ und „Herkunft“ verwiesen werden, welche dazu führt, dass die jungen Frauen verschränkte Formen von Diskriminierungen erleben, aber auch differenzierte Selbstwahrnehmungen haben. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Kategorien an sich interdependent sind. Dies bedeutet, dass nicht von einer homogenen Gruppe aufgrund des „Geschlechts“ oder der „Herkunft“ ausgegangen werden kann, sondern vielmehr von Gruppen, die in sich sehr heterogen sind (Walgenbach, 2011, S. 118). In diesem Sinne wäre es spannend gewesen noch weitere Gruppen von österreichisch-türkischen Mädchen, mit/ohne Kopftuch und unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit zu einem Gespräch einzuladen.

6.2.4 Hinweise zur Bildungstypik und zum sozioökonomischen Status

Die Diskussionsteilnehmerinnen der Gruppen Mikado, Eiskaffee und Erdbeeren kommen aus eher bildungsnahen Familien mit einem abgesicherten sozioökonomischen Status. Die Eltern sind teilweise Akademiker*innen, arbeiten als Angestellte oder als Arbeiter*innen. Die jungen Frauen selbst besuchen alle ein Gymnasium und wollen danach eine höherbildende Schule besuchen. Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang die Gruppe Wafferl. Beide Mädchen leben nur mit ihren Müttern und Geschwistern zusammen, besuchen die Hauptschule und wollen danach eine Lehre oder Ausbildung machen. Beide jungen Frauen berichten von finanziellen Problemen und Arbeitslosigkeit der Mütter. Die Gruppe Wafferl zeichnet sich auch themenbezogen damit aus, dass die Freizeit als sehr unstrukturiert und planlos beschrieben wird, wobei sie sich dadurch stark von den anderen Gruppen unterscheidet. Dieses aktionistische Prinzip der Freizeitgestaltung könnte auch damit zusammenhängen, dass für den Besuch von institutionalisierten Freizeiteinrichtungen gewisse sozioökonomische Ressourcen vorhanden sein müssen. Zusätzlich ist der Aufenthalt im öffentlichen Raum in der Gruppe Wafferl von der ständigen Präsenz von Gewalt und Auseinandersetzungen begleitet. Sie sind zusätzlich die einzige Gruppe, die von selbst initiierten, physisch

gewaltvollen Aktionen im Park berichtet, mit denen sie sich Raum aneignet. Meuser (2002) spricht im Zusammenhang mit sozialwissenschaftlicher Forschung von einem „Mittelschicht-Bias“ (S.71), da sich die meisten Untersuchungen auf Menschen beziehen, die sich bildungsmäßig und sozioökonomisch nahe der Mittelschicht befinden. Dadurch entstehen Annahmen über Vorstellungen von Geschlechterrollen, die sehr stark mittelschichtsgeprägt sind. Beispielsweise ist das Gewalthandeln von Frauen* aus Perspektive des Arbeiter*innenmilieus möglicherweise nicht unbedingt geschlechtsinadäquat (Meuser, 2002).

Da sich die Gruppe Wafferl in Bezug auf ihre tendenzielle Bildungsferne und ihren geringen sozioökonomischen Status als Einzelfall hervortut, können im Rahmen dieser Diplomarbeit keine weiteren Schlüsse gezogen werden. Innerhalb der intersektionalen Perspektive wird der sozioökonomische Status als Strukturkategorie dargestellt, die in den Machtverhältnissen einer kapitalistischen und neoliberalen Gesellschaftsordnung zu verorten sind (Klinger, 2003, S. 23). Der Blick auf die Einbettung der Kategorien in ökonomische Hierarchie- und Machtverhältnisse kann und soll in diesem Rahmen nur als Hinweis dienen.

6.2.5 Hinweise zum Wohnort

Eine zentrale Gemeinsamkeit der vier Gruppen ist der Wohnort der jungen Frauen in Wien. Die meisten der Mädchen sind in Wien geboren, einige als Kleinkinder zugezogen und alle leben seitdem in einer Stadt mit knapp zwei Millionen Einwohner*innen. Diese Tatsache ist ein strukturierender Faktor auf die Wahrnehmung des öffentlichen Raums und auf Erfahrungen mit Grenzüberschreitungen. Viele der erzählten Geschichten geschehen in öffentlichen Verkehrsmitteln, welche in kleineren Städten nicht von so großer Bedeutung sind. Die Wege im öffentlichen Raum, um von einem Ort zum anderen zu gelangen, sind in kleinen Städten beispielsweise auch kürzer. Institutionalisierte Freizeiteinrichtungen, die in den vorliegenden Gruppendiskussionen oftmals besprochen wurden, stehen in ländlichen Regionen in einem anderen Rahmen zur Verfügung, da sie möglicherweise überschaubarer und familiärer sind. Um weitere Hinweise bezüglich der Relevanz des Wohnorts auf das Agieren im öffentlichen Raum herauszuarbeiten, können die bisherigen Gruppendiskussionen mit Gesprächen von Mädchen, die in kleineren Städten oder Dörfern aufgewachsen sind, kontrastiert werden.

6.3 Abstract

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich junge Frauen* öffentliche Räume aneignen und wie sie mit Grenzüberschreitungen im öffentlichen Raum umgehen. Dabei liegt der Fokus auf dem Spannungsverhältnis zwischen Handlungsmacht und Gewaltbetroffenheit. Wissenschaftstheoretisch verortet sich die Arbeit innerhalb queer-feministischer Psychologien; dementsprechend kam der Reflexion der eigenen Forscher*innenposition ein großer Stellenwert zu.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde mit vier Mädchen*gruppen, bestehend aus jeweils zwei bis vier Mädchen, Gruppendiskussionen geführt. Die Diskussionsteilnehmerinnen sind zwischen dreizehn und siebzehn Jahre alt, wohnen in Wien und unterscheiden sich bezüglich der Herkunft der Eltern, sowie der Bildungsnähe der Familien. Die Gruppendiskussionen wurden anschließend mit einem Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, der dokumentarischen Methode, ausgewertet. Im Besonderen wurde versucht, die dokumentarische Methode mit einer intersektionalen Perspektive zu verschränken. Im Vordergrund stand dabei aber ein pragmatischer Versuch, die beiden Zugänge forschungspraktisch zu kombinieren, nicht aber eine umfassende und erschöpfende Auseinandersetzung mit der Passung beider Zugänge auf theoretisch-methodologischer Ebene.

Anhand des vorliegenden Materials konnten einerseits verschiedene Modi der Aneignung von öffentlichem Raum und andererseits unterschiedliche Modi des Umgangs mit Grenzüberschreitungen gefunden werden. Die Umgangsmodi mit Grenzüberschreitungen können in folgende fünf Typen unterteilt werden: Aufsuchen von sozialem Schutz, Sprachlosigkeit und körperliche Starre, Amüsement und moralische Überlegenheit, die Änderung des eigenen Verhaltens sowie eine Schuldzuweisung an die Täter*innen. Die Modi der Aneignung von öffentlichem Raum gliedern sich in drei Typen, die infolge dargestellt werden: Teilhabe im Beisein der Familie/durch institutionalisierte Freizeitaktivitäten, aktive Kontaktaufnahme, und Auftreten als Aggressorinnen. Neben diesen Typen konnten auch erste Hinweise auf die den Orientierungen zu Grunde liegenden Erfahrungsräume gefunden werden, die allerdings aufgrund der geringen Anzahl der Gruppendiskussionen einer weiteren Spezifizierung bedürfen. Neben der Basistypik Geschlecht wurden auch Hinweise zur Alters-, Herkunfts- und Bildungstypik gefunden.

7 Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1960). Der Raum des Öffentlichen und der Bereich des Privaten. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft* (420-433). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper Verlag GmbH.
- Arendt, H. (2000). *Macht und Gewalt*. München: Piper Verlag GmbH.
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1983). Contextualizing feminism-gender, ethnic and class divisions. *Feminist Review*, 15, 49- 74.
- Becker, R. (2008). Angsträume oder Frauenräume? Gedanken über den Zugang von Frauen zum öffentlichen Raum. In: Feministisches Kollektiv (Hrsg.), *Street Harassment: Machtprozesse und Raumproduktion* (56-74). Wien: Mandelbaum-Verlag.
- Behnke, C. & Meuser, M. (1999). *Geschlechterforschung und Qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierbarkeit und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (225-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack R., Nentwig- Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Sozialforschung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Canetti, E. (2003). *Masse und Macht*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorien. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Collins, P. H. (1993). Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. *Race, Sex & Class*, 1 (1), 25-45.

- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, University of Chicago Legal Forum.
- Dackweiler, R. & Schäfer R. (2002). Gewalt, Macht, Geschlecht- Eine Einführung. In: R. M. Dackweiler & R. Schäfer (Hrsg.), *Gewaltverhältnisse: Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt* (9-28). Frankfurt: Campus- Verlag.
- Degele, N. & Winker, G. (2007). *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Online verfügbar unter www.portal-intersektionalität.de [17.10.2013]
- Degele, N. & Winker, G. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: transcript.
- Deuschländer- Bauer, B. (2008). Über Macht- ein vielfältiges Phänomen. Schematische Darstellung ausgewählter Positionen im gegenwärtigen Machtdiskurs. In: Feministisches Kollektiv (Hrsg.), *Street Harassment: Machtprozesse und Raumproduktion* (14-36). Wien: Mandelbaum- Verlag.
- Ernst, W. (2008). Möglichkeiten (in) der Stadt. Überlegungen zur Öffentlichkeit und Privatheit geschlechtlicher Raumordnung. In: Feministisches Kollektiv (Hrsg.), *Street Harassment: Machtprozesse und Raumproduktion* (56-74). Wien: Mandelbaum-Verlag.
- Feministisches Kollektiv (2008). *Street Harassment: Machtprozesse und Raumproduktion*. Wien: Mandelbaum- Verlag.
- Funk, H. (1993). *Mädchen in ländlichen Regionen. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Modernisierung weiblicher Lebenslagen*. München: Juventa Verlag.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gender Initiativkolleg (2012). *Gewalt und Handlungsmacht: Queer_feministische Perspektiven*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hagemann- White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich- männlich?* Leverkusen: Leske und Budrich.
- Hagemann- White, C. (2002). Gewalt im Geschlechterverhältnis als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung: Rückblick, gegenwärtiger Stand, Ausblick. In: R. M. Dackweiler & R. Schäfer (Hrsg.),

- Gewaltverhältnisse: Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt* (29-52). Frankfurt: Campus- Verlag.
- Hametner, K. (2013). Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In: C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zum einem kritischen Methodenverständnis in der qualitativen Forschung* (135-148). Wiesbaden: Springer VS.
- Kapfer, L. (2013). Freigesprochen. *an.schläge – das feministische monatsmagazin*, 1, 8-11.
- Klinger, C. (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: G. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II* (14-48). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kraml, B. (2012): Das feminisierte Opfer: Anmerkungen zu vergeschlechtlichen Monopolisierungen. In: Gender Initiativkolleg (Hrsg.), *Gewalt und Handlungsmacht: Queer_feministische Perspektiven* (125- 132). Frankfurt: Campus Verlag.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, T. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lourde, A. (1983). The Master's Tools will never dismantle the Master's House. In: C. Moraga & G. Anzaldúa (Hrsg.), *This bridge called my back: Writings by radical women*. New York: Kitchen Table Press.
- Meuser, M. (2002). Doing Masculinity: Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: R. M. Dackweiler & R. Schäfer (Hrsg.), *Gewaltverhältnisse: Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt* (53-80). Frankfurt: Campus-Verlag.
- Nentwig- Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig- Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (275-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht, Raum*. München: Juventa.

- Nohl, A. M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (253-274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petran, A. (2012). Gewalt und Widerstand. Gesellschaftliche Strukturen, diskursive Normen und körperliches Handeln. In: Gender Initiativkolleg (Hrsg.), *Gewalt und Handlungsmacht: Queer_feministische Perspektiven* (69-83). Frankfurt: Campus Verlag.
- Petran, A. & Thiel, J. L. (2012). Weiterentwicklungen und (neue) Widersprüche- eine Einleitung zu queer_feministischen Gewaltdebatten. In: Gender Initiativkolleg (Hrsg.), *Gewalt und Handlungsmacht: Queer_feministische Perspektiven* (9-28). Frankfurt: Campus Verlag.
- Pollin, R. (2004). What's wrong with neoliberalism? In: R. Bhandari, C. Sturr et. al (Hrsg), *Real world globalization: a reader in economics, business and politics* (17-22). Cambridge: Dollars and Sense.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Prykhodko, O. (2008). Are Mini Skirts Guilty? The discourse on sexual harassment as cultural phenomen in public spaces. In: Feministisches Kollektiv (Hrsg.), *Street Harassment: Machtprozesse und Raumproduktion* (37-55). Wien: Mandelbaum-Verlag.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (436-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Rau, S. (2013). *Räume: Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Röggla, K. (2012). *Critical Whitness Studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für Weiße AntirassistInnen. Eine Einführung*. Wien: Mandelbaum kritik& utopie.
- Sauer, B. (2002). Geschlechtsspezifische Gewaltmäßigkeit rechtsstaatlicher Arrangements und wohlfahrtsstaatlicher Institutionalisierungen. In: R. M.

- Dackweiler & R. Schäfer (Hrsg.), *Gewaltverhältnisse: Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt* (81-106). Frankfurt: Campus-Verlag.
- Sauer, B. (2009). Staatlichkeit und Geschlechtergewalt: Statehood and gender-based violence. In: G. Ludwig, B. Sauer & S. Wöhl (Hrsg.), *Staat und Geschlecht: Grundlagen und aktuelle Herausforderungen feministischer Staatstheorie* (61-74). Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Sauer, B. (2011). Migration, Geschlecht, Gewalt. Überlegungen zu einem intersektionalen Gewaltbegriff. *Gender*, 2, 44-60
- Schmitz, S. (2006). Frauen- und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit? In: S. Schmitz & S. Ebeling (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel* (211-230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, E. (1999). „...da nehm' ich meine Rollschuh' und fahr' hin...“. *Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Sieben, A. & Scholz, J. (2012). *Queer-feministische Psychologien*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Simoner, M. (2013). Po- Grapschen. Politstreit um Strafe für unerwünschte Berührung. Online verfügbar unter <http://derstandard.at/1358305180156/Po-Grapschen-Politstreit-um-Strafe-fuer-unerwuenschte-Beruehrung> [25.2.2014]
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation*. Wien: Turia und Kant.
- Walgenbach, K. (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: J. Bilstein, J. Ecarius, E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (113- 132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In: K. Walgenbach et al. (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (23-40). Opladen: Barbara Budrich.
- Wiesböck, L. (2013). Licht in die dunklen Ecken der Debatte. Online verfügbar unter <http://derstandard.at/1358305738827/Licht-in-die-dunklen-Ecken-der-Debatte> [26.02.13]
- Wutscher, I. (2013). Wie man sexuelle Übergriffe vermeidet. *an.schläge – das feministische monatsmagazin*, 2, 5.

8 Anhang

8.1 Transkriptionsregeln

Die Transkription der verwendeten Passagen wurden gemäß bestimmter Richtlinien, die im Kontext der dokumentarischen Methode üblicherweise angewendet werden, durchgeführt (Przyborski & Wohlrab- Sahr, 2010, 166). Um Leser*innen ein besseres Verständnis dieser Richtlinien zu vermitteln, werden die wichtigsten Regeln im Folgenden angeführt. Die Ausführlichkeit und der Fokus auf die Art und Weise des Sprechens ermöglichen den Anwender*innen der dokumentarischen Methode einen detaillierten Blick auf das Gesagte.

_	Beginn einer Überlappung oder direkter Übergang beim Sprecher*innenwechsel
(.)	Pause unter einer Sekunde
(3)	Dauer einer Pause in Sekunden
<u>Schön</u>	Betonung
Sehr	laut im Vergleich zur gebräuchlichen Lautstärke der/des Sprecher*in
°Nein°	Sehr leise im Vergleich zu gebräuchlichen Lautstärke
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	deutliche steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
Schwest-	Abbruch eines Wortes
Sehr=stark	zwei oder mehrere Wörter, die zusammenhängend ausgesprochen werden
Ja:::	Dehnung von Lauten. Die Anzahl Punkte entspricht der Länge.
(Wien)	Unsicherheit bei der Transkription, weil schwer verständlich
()	unverständliche Äußerung
((gähnt))	nonverbale Äußerung oder Beschreibung gesprächsexterner Ereignisse
@Raum@	lachend ausgesprochenes Wort
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	längeres Lachen, Dauer in Sekunden angegeben

8.2 Transkripte der interpretierten Passage

8.2.1 Gruppe Erdbeeren

Gruppe Erdbeeren: Anfangspassage

1 I: Also die Frage die mich interessieren würde, oder das Thema, das mich beschäftigt; ist,
2 wie Menschen, also verschiedenen Menschen; wenn sie jetzt nicht zuhause sind; wo sie
3 sich da aufhalten, was sie da so machen::; mit wem sie sich treffen (.) ja? das heißt es
4 würd mich jetzt von euch interessieren; wenn's ihr nicht zuhause seid; das heißt wenn's
5 ihr unterwegs seid's oder so; was macht's ihr da, wo seids ihr da, mit wem seid's ihr da,
6 wie beschäftigt's ihr euch da? (.) Ja genau (1)

7 S: |_Also wenn ich nicht zuhause bin ähm also ich geh meistens mit meiner Mutter zu
8 einer Freundin und äh dort treff ich mich einfach und wir essen gemeinsam und äh ja
9 (.)dort bleiben wir halt und manchmal machen äh spielen wir auch gemeinsam Spiele
10 und das macht auch sehr Spaß wenn alle @auch Erwachsene dabei sind@ (.) und @ja@
11 (1) manchmal gehen wir auch spazieren oder so:: also mit meinem Vater, die ganze
12 Familie o::der ich treff mich mit meinen Freundinnen und geh Eis essen oder so (.) ja das
13 @war's eigentlich@

14 H: |_ Also ich bin meiste Zeit mit meinen Freundinnen unterwegs;
15 zum Beispiel Tichy also Eis essen; schwimmen; oder Aktivi- Aktivitäten (.) die man
16 meistens macht; ich bin auch mit meinen Eltern immer unterwegs zum Beispiel wir
17 fahren immer nach Burgenland oder so (.) also wir fahren weit weg und dann kommen
18 wir wieder zurück ahm (2) ja @das war's@

19 E: |_ Bei mir ist es so ich ä:h bin auch mit meine
20 Freundinnen; wir gehen im Tichy (.) äh wir gehen in manchen Spiel- äh Prater gehen
21 wir. und wir gehen manchmal ähm spazieren draußen (.) @das war's@

22 S: @(.)@ (1) In den Sommerferien
23 da ah gehen wir meistens eine Woche lang oder so also wenn wir nicht zuhause sind,
24 ahm wenn' noch zu kühl ist draußen; schwimmen; eine Woche lang an's Meer. Und ja (.)
25 meistens bin ich eigentlich zu hause also ich bin nicht meistens draußen weil es halt (.)
26 im Winter ist es zu kalt und im Sommer zu heiß oder so @(.)@ und das tu ich sehr selten
27 (.) und ja:: @(.)@

28 H: |_ @(.)@ (.)

29 S: das war's eigentlich; (.) ich tue nicht gern; also ich äh bin selten draußen äh manchmal
30 erlauben's mir auch meine Eltern nicht und äh (.) hab auch meistens keine Zeit wegen
31 der Schule; ich muss lernen, Hausaufgaben und Schularbeiten und so; (.) oft hab ich
32 nicht soviel Zeit und so @(.)@ das war's eigentlich;

33 H: |_ Im Sommerferien fahren wir immer
34 nach Türkei, wir sind meistens (.) also immer zuhause, also nie in einem Hotel also
35 selten ähm (.) ahm ich wohne übrigens in Konya also Türkei Konya, da ist es meistens
36 sehr warm also 50 Grad jeden Tag und ((hustet)) meistens habe ich auch immer
37 Haustiere, ich spiele immer mit ihnen und schwimm auch immer im Pool und lade auch

38 immer Freunde ein (.) und ich noch (.) eine gute Freundin, sie wohnt nebenan u::nd ich
39 ruf sie immer @(.)@ kletter auf meinen Baum und ruf sie immer, (1)

40 E: Ähm ich mach (.) ich mach mit meine Freundinnen wir machen beide mit meine
41 Freundinnen äh Picknick (.) manchmal mach ich's manchmal mach ich nicht weil ich hab
42 Schularbeiten und Test (1) und äh manchmal hab ich nicht so gute Noten manchmal hab
43 ich schlechte Noten, muss ich wieder Test machen (.) ich geh nicht so viel draußen ja::

44 H: @(.)@

45 E: |_ äh in Türkei, gehe ich nicht in dieses Jahr; geh ich nicht in Türkei weil es (1)
46 äh weil es äh (.) ich geh nächstes Jahr nicht dieses Jahr ja, (.) das war's (1)

47 S: @Aso ja@ wenn ich in der Türkei bin; also da; ahm also wir beschäftigen uns meist
48 zuhause; also wenn wir Fasten zum Beispiel; es ist draußen zu heiß und ja; also ich
49 glaube Sie wissen wie wir fasten? Wahrscheinlich? Ja und, wir dürfen nicht's essen und
50 trinken und so; bis am Abend und am Abend gehen wir dann mit meiner Oma und alle
51 gemeinsam spazieren und Eis essen und ja:: (.) es gibt auch; am Abend gibt's auch so
52 Prater und so; dort (.) bleiben wir auch und äh fahren äh wir gehen eher am Abend
53 wieder raus; weil (.) es dann wieder kühler wird u::nd eh ja ((räuspern)) dort hab ich
54 eigentlich @nicht so viele Freundinnen und so::@

55 H: |_@(.)@

56 S: |_@(.)@ Und wenn meine
57 Cousine kommt, mit der äh (.) also @(.)@ da beschäftige ich mich mit ihr; äh ja:: (.)
58 meine Oma die hat auch Tiere, Ziegen und so, und ja mit denen; äh ich füttere sie gerne
59 und ja:: bin halt gern bei meiner Oma (.) und ja:: das @war's eigentlich@ das mach ich
60 das ganze Jahr lang (.) ähm (.) dieses Jahr sind wir immer mit (.) unserer Lehrerin; Yildiz
61 Hoca (.) immer äh rausgegangen; jeden Samstag; wir haben immer verschiedene
62 Aktivitäten gemacht und mit ihr hat's wirklich Spaß gemacht

63 H: |_@(.)@

64 E: |_ @(.)@

65 S: |_ @(.)@ ja::

66 H: |_ Also wir fasten;
67 und diese Zeit nennt man Ramadan und nach Ramadan haben wir immer drei Festtage;
68 wo man drei Tage lang feiert und da; es ist auch immer besser wenn man die ganze
69 Familie um sich hat; weil (.) das macht dann mehr Spaß; also mit seiner eigenen Mutter
70 und Vater macht's nicht so Spaß; aber wenn die ganze Familie hier ist; dann macht sehr
71 Spaß; man bekommt Zuckerl oder Geld @(.)@

72 S: |_ @(.)@

73 H: |_ man bekommt auch Geschenke
74 von der eigenen Familie (.) und @ja@ (1)

75 E: |_ Äh nächstes Jahr, zum Beispiel wenn ich im
76 Türkei bin; dann dann bin ich nicht so glücklich weil meine Oma; meine Oma ist
77 zuhause, und ich bin auch mit ihr immer alleine, sie schaut immer Fernseher und ich
78 muss Haus putzen und dann, (.) ich muss nicht eigentlich; aber ich putze den Haus; dann

79 kommen immer so äh Gäste zu uns; meine Cousine oder so; die sitzen bisschen bis fünf
80 Uhr (.) wir haben noch fasten; dann wenn sie gehen; dann gehen wir mit ganzer Familie
81 draußen; wir in Ti::chy:: und dann esse ich mit meine Vater Döner; ich und meine Vater;
82 @es macht Spaß@ ja::

83 H: | _in der Türkei gibt es Tichy?

84 E: | _ es ist; es ist nur bei äh fasten; es ist
85 ein bisschen zu schwer; wenn man fastet dann ist das zu; dann trocknet das Zunge so;
86 man kann nicht

87 H: | _ dein Hals trocknet

88 E: | _ Ja mein Hals und die Zunge auch (.) ja (1) aber es
89 macht Spaß, es macht Spaß (.) das war's @(.)@

90 S: | (in der Hitze) ja eigentlich @(.)@ eigentlich
91 hab ich auch nichts mehr zu erzählen

Gruppe Erdbeeren: Kopftuch- Passage

1 S: Ja @(.)@ wenn ich draußen bin zum Beispiel mhm dann ist es ich glaub unser
2 Kopftuch ist wirklich auffällig; glaub ich für andere (.) die schauen mich dann die ganze
3 Zeit an und

4 H: | _ Ja die alten Österreicher schimpfen manchmal mit (unserer Religion)

5 S: | _ Ja::

6 H: | _ Zum
7 Beispiel ich war in Straßenbahn und ich hab eine alte Dame gefragt ob sie Platz will; ich
8 hab sie zweimal gefragt; bisschen lauter und sie hat mich nicht gehört und nach zwei
9 Minuten beginnt sie mich anzuschreien „ich bin eine alte Dame warum lässt du mir nicht
10 Platz“ ((mit tiefer Stimme gesprochen)) und ich hab gesagt dass ich sie gefragt habe und
11 eine andere Frau schreit mich so an „hör auf jetzt zu reden und gib ihr einen Platz;“ (.)
12 das ist ((Kopfschütteln)) nur weil wir ein Kopftuch tragen

13 S: | _ Ja das machen wirklich urviele
14 (.) u::nd

15 H: | _ Oder wir waren mal Picknicken im VIC- also im VIC- Park und dort ahm gab's
16 ahm

17 S: | _ Dort sind ah ein Paar ist gekommen u:nd

18 H: | _ Also sie waren alt also ein Dings
19 ein Paar ahm und

20 S: | _ Mhm

21 H: | _ Sie haben (.) erklär's du,

22 S: | _ Also irgendwer hat mal so ein Mist-
23 glaub ich ein Sackerl oder so gelassen und an dem Tag waren wir zufälligerweise auch

24 dort; wir waren dort; wir haben gemeinsam gegessen und so (.) und dann äh sie haben
25 gleich begonnen zu sagen äh „schmeißt euren Mist weg, ihr macht äh ihr verschmutzt
26 die Umwelt“ und so; und das waren wir eigentlich gar nicht aber sie beschuldigen uns (.)
27 ich weiß nicht;

28 H: |_@Und der Mann wollte auf uns losgehen@

29 S: |_ Ja die wollten einfach
30 streiten und so und das machen wirklich urviele nur wegen unserem Kopftuch; dass wir
31 das tragen (.) sie haben irgendwas dagegen und ich versteh sie nicht einfach warum sie
32 das machen und so;

33 H: |_ Oder in der Schule die Lehrerinnen sind sehr gemein zu uns

34 E: |_Ja meine

35 L-

36 H: |_Wart=wart=wart ich rede jetzt

37 S: |_ @(.)@

38 H: |_ @(.)@ Meine Dings; meine Freundin sie geht
39 in die vierte Klasse und sie hatte vor zwei Wochen eine Prüfung; ahm dort also die
40 netteste Lehrerin hatte sie, und ahm dort während die Prüfung ist, hat sie meine
41 Freundin als Idiot und dumm bezeichnet also hat sie beschimpft (.) und ist mit ihr nach
42 der Stunde zur Schulärztin gegangen und hat sie alles erzählt und so; und die Schulärztin
43 hat dann mit ihr gesprochen; also mit der Lehrerin und dann hat sie sich dann
44 entschuldigt (.) aber ah nur wegen dem Kopftuch; weil sie trägt auch ein Kopftuch sie ist
45 eine Araberin,

46 S: |_ Ja das tun bei mir manche Lehrer auch in der Schule, zum Beispiel im
47 Unterricht da sagen sie einfach nix also benehmen sich ganz normal; und ah wenn ich
48 zum Beispiel in die Schule reinkomm in der Früh, ich sage ihnen „Guten Morgen“ und so
49 u:nd ja die Lehrerin dreht sich einfach um; tut so als ob ich nicht da wär; und ja:: ich find
50 das einfach ganz gemein von ihnen (.) nur weil ich Kopftuch trage; das ist ja meine
51 Religion; ich kann ja nix dafür (.) ich versteh sie einfach nicht warum sie das machen und
52 so, (1)

53 H: |_ Nix gegen Österreicher aber ohne Ausländer wären sie einfach urarm
54 weil die Ausländer kaufen nur sehr viele Sachen (.) zum Beispiel (.) nix gegen
55 Österreicher, aber sie kaufen zum Beispiel äh ahm eine halbe Wassermelone, aber
56 Türken kaufen gleich drei Wassermelonen auf einmal äh (.) also die Ausländer geben
57 @mehr aus@ (.) und HC Strache will das nicht

58 E: |_ Bei mir ist es auch so; ich hab einen
59 Lehrer, ein Lehrerin äh in zweite Klasse hatte ich kein Kopftuch; nein in zweite Klasse
60 hatte ich ein Kopftuch; in erste Klasse hatte ich kein Kopftuch; in erste Klasse äh war's
61 schon aus; wir haben Zeugnis gehabt und zweite Klasse wo ich mit Kopftuch gekommen
62 bin; in zweiten Tag; dann haben die gesagt „wieso trägst du Kopftuch?“ und ich hab
63 gesagt „ja:: das ist (.) äh ich muss das tragen“ und so; sie haben gesagt „du musst das?
64 Das glaub ich aber nicht,“ und dann hab ich gesagt ja ah „ich muss das einfach (.)
65 weil=weil es ist meine Religion;“ über diese Religion; Islam; und dann äh dann hat diese
66 Lehrerin meine Mutter angerufen; und meinen Vater; meine Mutter hat nicht abgehebt,

67 meine Vater schon (.) er muss; mein Vater musste von Arbeit kommen (.) ich weiß nicht
68 wegen meinem Kopftuch? und ich fand das ein bisschen gemein (.) nur wegen Kopftuch;
69 und mein Vater arbeitet und dann ist er gekommen und dann er hat er hat einfach;
70 meine Lehrerin hat mit meinem Vater geredet und mein Vater hat gesagt „na und? (.) das
71 ist eine Religion und islamisch“ (.) und dann hat (.) dann ist dann ist der Direktor
72 gekommen von dieser Schule

73 H: |_@Ich esse die ganze Zeit@

74 E: |_Sie äh er (.) dann mein Vater mit diese
75 Direktor geredet; weil diese Lehrerin hat die ganze Zeit gesagt „ja:: du darfst nicht
76 tragen, musst das weg;“ zum Beispiel ich war in Turnen (.) äh dann hat diese Lehrerin äh
77 mein Kopftuch versteckt, ich konnte nicht finden einfach, @sie hat mein Kopftuch
78 versteckt@ (.) aber sie war kein Turnlehrer; weil sie ist nur einmal äh mein Turnlehrer
79 (.)

80 H: supliert

81 E: |_In
82 Projektwoche; sie ist nur einmal hier; sie war hier; sie ist nicht weg=weggefahren (.) sie ist
83 hiergeblieben; dann ist sie äh dann ist sie (.) dann hat sie meine Kopftuch; ich weiß
84 nicht; irgendwo gegeben (.) so versteckt

85 H: |_versteckt

86 E: |_Ja versteckt (1) und dann musste ich
87 dann musste ich meine Vater anrufen (.) wegen (nur sie) (.) dann ist mein Vater wieder
88 gekommen (.) dann hat mein Vater mit dieser Lehrerin gestritten, dann ist diese
89 Lehrerin jetzt von diese Schule äh sie=sie musste jetzt weggehen; weil

90 S: |_Mhm

91 E: |_ Wegen
92 Kopftuch; weil sie sagt immer Kopftuch=Kopftuch=Kopftuch; das nervt schon;

93 S: |_Mhm

94 E: |_Und
95 ich wollte sie nicht schimpfen (.) weil (.) und sie hat gesagt ja:: (.) „°scheiß auf Kopftuch
96 und so“ (.) und ich hab gesagt „ja ihr könnt das nicht sagen“ (.) aber sie war schon ein
97 Österreicher

98 H: |_rin

99 E: |_Und dann ja, nur war (.) es gab noch andere Lehrerin; aber die haben
100 gar nix gesagt; die haben nur geschaut; die haben nur gesagt es passt dir Kopftuch (.)
101 und diese Lehrerin sie dann hat gesagt „es passt dir kein Kopftuch; gib das raus,“ und
102 blablabla

103 H: |_Aber was geht sie das an? @(.)@

104 E: |_ Ja hab ich eh gesagt (.) sie sagt so ja:: das
105 musst du rausgeben,

106 H: |_Also ahm ich hatte auch eine Problem ahm ((Klimaanlage wird
107 schwächer eingestellt, da es im Raum schon sehr kalt geworden ist, Gespräch wird dafür
108 kurz unterbrochen)) a::lso ahm ich (.) es gab mal ein Mädchen, sie hatte kurze Haare und
109 sie war blond ahm ich bin mal (1) in die Schule gekommen, und sie (.) also ich war am
110 Spind und sie hat gesagt „Kopftuch runter; du Kopftuch Mafia,“ und sie hat mich nachher
111 geschubst und danach war ich so böse; danach bin ich zurück gerannt @und hab sie voll
112 auf den Boden geschubst@ und danach hab ich's der Herr Direktor gesagt und am
113 nächsten Tag ahm ist ihre Freundin gekommen; Lisa; @sie heißt auch Lisa@ ahm und
114 hat mich fast erwürgt; sie hat mich am Hals gehalten und so und hat mich geschlagen
115 und ich hab dann zurückgeschlagen; hab mir nix gefallen lassen und danach ist am
116 nächsten Tag @(.)@ so ein Nachbar gekommen; er kann gut Deutsch; aber er ist Türke
117 @und sieht wie ein Anwalt aus@ und der Direktor hat Angst bekommen und hat gesagt
118 dass das Mädchen suspendiert wird; weil sie (.) sie fühlt sich cool; deswegen mischt sie
119 sich immer in andere Religionen ein und sagt „Kopftuch runter“ oder (.) keine Ahnung;
120 ähm warum bist du schwarz? oder so (.) also sie hat etwas gegen Religionen; sie will nur
121 dass jeder Christ ist oder so und ahm sie kommt jetzt nicht mehr in die Schule und ihre
122 beste Freundin auch nicht (.) also (.) also ich finde das sehr gemein; das geht sie doch
123 nichts an (.) und ihre beste Freundin hat mich so @genervt ich hab sie einfach
124 zurückgeschlagen@ (1)

125 S: |_Naja ich versteh eigentlich die Leute nicht nur weil wir also
126 nur weil wir bedeckt sind heißt das ja nicht dass wir (.) also so ganz schlimm und so org
127 sind also für sie (.) also sie können (.) ich weiß nicht aber, sie haben was wirklich gegen
128 uns und ja das merkt man manchmal zum Beispiel wenn ich abundzu einkaufen geh und
129 so, äh da lachen sie halt zu den anderen und sagen wiedersehen und so und ja und sowas
130 halt u::nd wenn ich komme äh dann sagen's nix; sie schauen einfach daher und tun das ja
131 und sagen halt das kostet so u:nd wenn wir was sagen; dann antworten sie oft nicht
132 zurück (.) in der U- Bahn ist es auch so (.) sie schauen mich dann an und schütteln den
133 Kopf und ja:: (.) manche haben schon geschimpft; also richtig orge Schimpfwörter und (.)
134 ich weiß nicht warum sie das machen; aber ich find's einfach sehr gemein von ihnen
135 dass sie sowas machen; ich mein ich sag ja auch nix zu denen; ich mach ja wirklich nix (.)
136 ich kann sie wirklich nicht verstehen; ja

137 H: |_Oder manche alte Damen; aus Östereich-
138 Österreicherinnen äh sie wissen nichts; aber zum Beispiel an einem Tag ahm ga- war
139 mal ein- eine Frau da, sie hat auch ein Kopftuch; sie hat ein Baby; (.) ich glaub sie war 20
140 Jahre alt oder so ähm sie wollte einsteigen in den sieben ähm ich glaub 67er

141 S: |_Ja

142 H: |_War
143 das, ein Straßenbahn; und sie wollte einsteigen ahm und so eine alte Dame kommt und
144 schreit sie an du bist eine Schwarzfahrerin, sie soll raus und so; sie beginnt äh zu
145 schimpfen und so, und danach @(.)@ ist die Frau sehr wütend ge- geworden und hat ihr
146 den Fahrschein gezeigt und danach @wurde sie wieder still@; (.) also sie wissen nicht
147 was sie machen und danach (.) sind sie immer Schuld; (1)

148 S: |_Naja aber es gibt wirklich
149 manche; die sind (.) urnett; (.) ja nicht immer die Österreicherinnen

150 E: |_ (du übertreibst)

151 H: | _ Ja es gibt Nette;
152 einmal bin ich zum Beispiel in die Straßenbahn eingestiegen und da (.) hab ich einer
153 alten Dame Platz gegeben; und sie hat mir dann einen @Traubenzucker gegeben@

154 S: | _Ja
155 manche können wirklich sehr nett sein; aber

156 H: | _ Aber manche sind auch sehr aggressiv; sie
157 mögen halt einfach (Frauen nicht)

Gruppe Erdbeeren: Passage Sicherheit ist privat, Gefahr ist öffentlich

1 I: Du hast vorher davon gesprochen, dass sie (Anmerkung: die Eltern) sich dann Sorgen
2 machen oder Angst haben?

3 S: | _Ja::

4 H: | _Es passieren sehr schlimme Dinge; deswegen

5 E: | _Bei uns ist
6 zum Beispiel so; mein- meine Vater hat Angst wenn ich mir; wenn eine Junge äh (.) zum
7 Beispiel ich wollte Projektwoche gehen

8 H: ()

9 E: | _in dritte Klasse und mein Vater hat gesagt du
10 darfst nicht; weil er hat Angst (.) dass (.) Jungs bei unsere Zimmer kommt; oder sieht,
11 irgendwas macht

12 H: | _ @(.)@

13 E: | _Deswegen hat mein Vater Angst und sagt er nein ich darf nicht
14 (.) meine Vater ist (.) eigentlich sagt meine Vater immer ja; aber bei Jungs sagt er nein
15 (1) aber ich hab eh keine Freund und so; ich darf eh keine Freund haben (.) bei uns ist
16 das so:: (.) ja

17 H: | _Hä? (.)

18 E: Ja

19 S: | _Ja bei ihr es ja so; es kann ja sein (.)

20 E: | _Du kannst schon eine Freund haben; aber ich
21 nicht

22 H: | _Ah::: **aso**

23 E: | _Ich nicht

24 S: | _Ja

25 H: | _Also bleibst du immer alleine oder was?

26 E: | _Ja (.) @mit
27 meine Mutter und mit meine Vater@

28 H: |_Aber du darfst heiraten?

29 E: |_Jaja; ich darf schon
30 heiraten; aber nicht zusammen sein; und so; und Hand halten; und @draußen irgendwas
31 machen und so@

32 H: |_@(2)@

33 E: |_@ja@

34 H: |_Also es passieren sehr schlimme Dinge; zum Beispiel ahm
35 vor einer Woche; wurde eine drei- dreizehnjährige überfahren; weil sie war nur mit
36 ihrer Freundin; ohne Familie und so (.) und zum Beispiel wenn sich ein Mädchen
37 verletzt (1) zum Beispiel in Holland ist es so ahm eine Mutter hat mal auf ihren Sohn
38 nicht aufgepasst; und der wurde dann (.) von diesem Jugendamt weggenommen; und die
39 anderen Kinder auch; deswegen haben meine Eltern auch Angst; deswegen schicken sie
40 mich sehr selten raus (1) @und es passieren sehr schlimme Dinge@ (3)

41 S: In der Türkei; mein Vater dort erlaubt es auch nicht; weil dort wo wir wohnen; da
42 passieren wirklich sehr schlimme Dinge, da werden Kinder und so entführt und äh ja

43 H: |_Mhm

44 S: Ja entweder sie werden äh sie werden

45 H: |_verbraucht äh (.) missbraucht

46 S: |_ Ja äh sie betteln
47 oder so und manchmal töten sie das Ki-

48 H: |_Und= verkaufen= die= Organe

49 S: |_Ja genau; das
50 passiert (.) also es ist nirgends so sicher und äh deswegen erlaubt er manchmal auch
51 nicht a::ber (1) diese Dinge passieren wirklich nur selten; aber ähm; @das sind einfach
52 Eltern und die machen sich einfach Sorgen@ (1) ja

53 E: |_Willst du erzählen oder soll ich
54 erzählen?

55 H: |_Ich hab schon erzählt

56 E: |_Zum Beispiel äh es ist im Fernseher; in unserer Schule
57 rausgekommen ((räuspert sich)) unser Schule; ich weiß auch nicht; ich hab nicht
58 gesehen; meine Freundin hat mir gesagt; sie hat mir auf Video gezeigt (.) äh bei unsere
59 Schule; Berggasse; da gibt einen Park, Bachmannpark, äh dort ist ein Mann; er verkleidet
60 sich immer Polizei oder irgendwie oder ein Rettungs- ich weiß nicht; er=er (.) er=er war
61 er; war in unseren- in unsere Schule (1) er hat ein Mädchen äh er hat ein Mädchen äh;
62 wie soll ich das sagen? (detschaurus)

63 H: |_(detschaurus?) vergewaltigt

64 E: |_ja:: und äh
65 und diese Mädchen war alleine (.) und deswegen jetzt; haben bei unserer Schule jeder
66 Angst; von diesen Mann; er ko-; man sieht ihn nicht; er kommt immer am Abend; und

67 dort sind Putzfrauen; die putzen das immer bis abend; dann (.) dann schließen sie bis
68 neun oder so; aber es passiert immer um acht Uhr oder so; und dann; in die Früh
69 passiert das auch manchmal; mit dem Mädchen ist das passiert; und sie hat die ganze
70 Zeit geschreit; ganze Zeit; und niemand hat gehört; (.) diese Putzfrauen waren schon
71 weg; früher weg; ja und dann deswegen sagt unsere Lehrerin wir müssen mit zwei; ich
72 und meine Freundin; wir müssen immer WC gehen; immer mit zwei; wir dürfen nicht
73 mehr alleine gehen (.) ja

74 H: |_Also bei uns in der Schule gab's so einen Mann, einen
75 verrückten Mann

76 S: |_@(.)@

77 H: |_@er war nackt@

78 S: |_@(1)@

79 E: |_@(1)@

80 H: |_ @Er ist so vor der Schule
81 gelaufen@ und hat (Mädchen) vergewaltigt; und deswegen es gab's; stand sogar mal auf
82 dem Zeitung; also im Zeitung, nicht @auf@, im Zeitung; ahm; meine Eltern hatten
83 deswegen Angst und sie haben mich immer mit dem Auto in die Schule gefahren und so;
84 und sie haben mich auch immer abgeholt (1) ja jeder hatte Angst vor diesem Mann; er
85 wurde auch gesucht, danach wurde er gefunden; und die Poli- Polizisten haben ihn
86 gefunden, (.) ja jetzt sind wir Problem los; kann jetzt ganz normal in die Schule gehen
87 und haben auch keine @Angst@

8.2.2 Gruppe Eiskaffee

Gruppe Eiskaffee: Anfangspassage

1 I: Ok und des Thema das mi irgendwie interessiert für meine Diplomarbeit is ähm (1) äh
2 wie verschiedene Leute wenn sie nicht zuhause sind; wie sie da ihre Freizeit verbringen;
3 wo sie sich da aufhalten;; was sie da so machen;; wen sie treffen, (.) ja?

4 D: |_Ja;

5 I: |_das heißt
6 von euch würd mich jetz auch interessieren; wenn's ihr nicht zuhause seids; was macht's
7 ihr da genau; wo haltet's ihr euch auf; an welchen Orten::

8 D: |_ auch solche regelmäßigen
9 Sachen wie einmal die Woche äh?

10 I: |_ Ja:: regelmäßige; unregelmäßige; also was ihr
11 wollt's; was euch irgendwie einfällt dazu (.) also es is ganz frei; das heißt ihr könnt's ma
12 jetz was auch imma erzählen(1) ja?

13 E: |_Also magst du mal beginnen oder so? Was machst
14 du imma so? Hast du irgendein fixen::?

15 D: |_Ja:: also ich spiel Geige; da hab ich immer Montag
16 Geigenstunde und dann spiel ich auch in einem Orchester (Querflöte)

17 E: |_Gehst du da in der
18 Schule hin oder?

19 D: |_Nein, das is in () so eine Musikschule

20 E: |_ Eine externe Lehrerin? (1) |_ Ok;

21 D: |_ Also wo ich
22 halt ja:: und dann hab ich halt Nachmittagsunterricht am Dienstag und Mittwoch; und
23 sonst geh ich noch Frisbee spielen von der Schule aus (.)

24 E: |_Fußball?

25 D: |_Frisbee;

26 E: |_ Frisbee? (.) Aso:: Frisbee
27 @(.)@

28 F: @(.)@

29 G: @(.)@

30 E: |_ Frisbee? Gibt's so einen Sport oder so?

31 D: |_ Ja: von der Schule:

32 F: |_ Ja: die Sylvie macht das;

33 E: | Ehrlich? Die Sylvie?

34 F: | (die

35 macht das doch bei)

36 D: |Ja oder vielleicht keine Ahnung (.)

37 E: |_ ja urcool;

38 D: |_Ah ja und dann ja; ich

39 hab auch überlegt tanzen zu gehen; aber da mach ich jetzt eh nicht; weil ich hab jetzt nix

40 gefunden was gut passt

41 E: |_ Ja

42 D: |_ was?

43 E: |_ ich würd so gern steppen gehen

44 F: |_ Ja ich auch;

45 E: |_ Ja

46 ich würd das urgern machen

47 D: |_ Ja das hab ich auch schonmal überlegt (.) aber wo kann ma

48 das machen?

49 E: |_ Ja da muss ich im Internet nachschauen

50 F: |_ Und Pilates; @(.)@

51 E: |_ Ah ok;

52 @(.)@ ja ich nicht

53 F: |_ Ja; mit da Johanna vielleicht

54 E: |_ Ja ich würd urgern stepp- ich würd

55 urgern tanzen; aber ich geh auch schon zum Elmayer; jeden=

56 D: |_ Ja stimmt

57 E: |_ weil ich ja

58 jetzt schon in der fünften (.) war ich immer; nein sechste war ich Elmayer; jeden Freitag

59 oder Donnerstag; das kann ma sich ja aussuchen (.) u::nd es hat voll Spaß gemacht und

60 jetzt hab ich halt beschlossen weiter zu gehen; mich weiter zu bi::lden

61 D: |_ Und jetzt machst

62 du Silberkurs, oder?

63 E: |_ Jetzt mach ich Silber=Goldkurs ja; und mein Bruder geht eh auch

64 mit

65 D: |_ Ja

66 stimmt

67 E: | _ Ja und noch- Anna geht auch und so; ja und einfach wenn man mit Freundinnen
68 geht, dann is es saulustig; und ja es halt

69 D: | _ Ja: (.) da kann man nachher noch was
70 machen

71 F: | _ Ja ich geh erst nächstes Jahr

72 D: | _ Ja: ich auch; aus meiner Klasse gehen schon manche
73 dieses Jahr, aber ich geh erst nächstes Jahr; weil (vor allem von den Buben geht keiner in
74 der Fünften)

75 F: | _ Aber=aber (es gehen jetzt drei aus meiner Klasse)

76 D: | _ Ja bevor man in die fünfte geht, kann
77 man dann in der sechsten alle miteinander zusammen gehen

78 F: | _ ja genau

79 D: | _ Ja und wir spielen auch
80 Tennis; wahrscheinlich halt (.) ab Oktober oder so was

81 E: | _ Also hast du so einen Kurs
82 oder was?

83 D: | _ Ja:: also meine beiden Brüder machen das bis jetzt und ich will das vielleicht
84 auch machen

85 F: | _ Damit du nicht so (out) bist @(.)@

86 D: | _ Es machen so viele aus meiner
87 Klasse und (das würd ich auch sehr gern lernen)

88 F: | _ Ja Tennis würd ich auch uergern spielen

89 D: | _ Also ich machs
90 ganz in der Nähe vom Dreizehnten; ()

91 F: | _ Ah

92 D: | _ das is zwei Minuten von ()

93 E: | _ Mein
94 Bruder hat so eine ASV Karte

95 D: | _ Ja, da kann man sehr gut spielen

96 E: | _ und da kriegt man's
97 immer verbilligt für Gäste; also und da geh ich immer mit ihm spielen; also nicht oft;
98 aber halt; es ist halt einmal in (.) einem Monat oder so was und ja

99 D: | _ Ok

100 E: | _ Ich brauch das
101 irgendwie (.) ich würd; ich geh auch uergern laufen; aber dafür (.) hab ich fast nie mehr
102 Zeit

103 D: | _ Laufen geh ich immer fast nur vorm Frauenlauf oder so

104 E: | _ @(.)@

105 D: | _ @(.)@ oder zum
106 Vienna Night Run; weil man da immer trainieren muss; was urpeinlich ist @(.)@

107 F: | _ Ich hasse
108 laufen

109 E: | _ Ich liebe laufen; also

110 D: | _ Ich finde es ist teilweise entspannend mit Musik und so
111 was

112 E: | _ Na; ich brauch keine

113 F: | _ Ich find das beste is die Turnstunde

114 E: | _ Gabi; entschuldige; was
115 machst du so?

116 D: | _ Ja; was machst du so?

117 G: | _ °Ja:: ich treff mich manchmal mit Freunden @(.)@°

118 D: | _ Machst du
119 regelmäßig? Du machst doch Akrobatik?

120 G: | _ Voriges Jahr;

121 D: | _ Aso

122 F: | _ Du machst keine
123 Akrobatik mehr?

124 G: | _ Ja, es ist nur für die Unterstufe

125 D: | _ ()

126 F: | _ Aso

127 G: | _ Ja

128 D: | _ Und was machst du so wenn
129 du dich mit Freunden triffst? Wohin geht ihr @dann so?@

130 G: | _ Es ist verschieden; manchmal
131 ins Kino ; oder (1) zum @Mäki@

132 E: | _ Ja::

133 D: | _ @Sehr gut@

134 F: | _ @ha::@

135 D: | _ Und Fiona; du?

136 F: | _ Ähm (.) ich geh
137 reiten;

138 E: | _ Reiten? Echt?

139 F: | _ Ja:: schon seit fünf Jahren

140 D: | _ Ah ja cool; das wollt ich auch
141 vielleicht mal machen;

142 E: | _ Ok (.) das kann ich mir irgendwie gar nicht vorstellen bei dir
143 @(.)@

144 F: | _ @(.)@

145 E: | _ Ja cool

146 D: | _ @(.)@ so im Damensitz; hu::

147 F: | _ Ne::in; (.) u::nd ahm sonst (.)
148 unrege:elmäßig Sport @(.)@

149 D: | _ @(.)@ ziemlich unregelmäßig?

150 F: | _ Nein; alle zwei Wochen (.)
151 nein aber das geht sich sonst nicht aus;

152 E: | _ Wieso was hast du da?

153 D: | _ Wo machst du das?
154 @Fitnessstudio, oder?@

155 F: | _ Ja; war ich zwei Wochen; a:ber irgendwie geht das jetzt nicht
156 mehr (.) aber das; das beginn ich erst; weil ein paar aus meiner Klasse gehen auch (.)
157 beziehungsweise wir gehen mit der Schule;

158 D: | _ Du gehst mit der Schule ins Fitnessstudio?

159 F: | _ Ja
160 aber erst ab Oktober (1) ja und sonst geh ich meistens eh auf die Mariahilfer ((kurze
161 Unterbrechung, weil die Kellnerin den bestellten Kaffee und Tee vorbeibringt und alle
162 sich bedanken)) mit Freunden, oder ins Kino; oder zu irgendwem nachhause;

163 D: | _ Ja, ich geh
164 auch oft zu irgendwelchen Leuten nachhause (.) oder Kino oder halt irgendwo

165 F: | _ Ja::

166 D: | _ ahm (.)
167 °oder was machen wir sonst so? keine Ahnung° (.)

Gruppe Eiskaffee: Agieren im öffentlichen Raum

1 I: Aber jetzt hab ich nochmal eine konkrete Frage; ähm nämlich (.) du hast eben vorher
2 gemeint; ähm deine Mama, die hat weniger Angst wenn du dann am Abend mit Jungs
3 heimgehst?

4 D: | _ Ja

5 I: | _ Das heißt sie hat mehr Angst wenn du dann alleine heimgehst? (.) Und
6 dann habts irgendwie von der U6 geredet, dass es da nicht so gut ist; allein
7 heimzufahren (.) oder dass ihr das nicht so wollts und so (.) ä:hm habts ihr schon
8 Erlebnisse gehabt, wo ihr euch unwohl gefühlt habt's; wenn's ihr irgendwo, sag ich jetzt
9 mal, draußen unterwegs wart's oder; oder woher kommt das Gefühl? (1)

10 D: Meine Mutter sagt immer-

11 E: | _ Also wenn man allein ist oder wenn nur Mäd'l's sind; die
12 dich einfach nicht so

13 F: | _ Also ich find (.) ich fühl mich einfach selbstsicherer wenn ich mit
14 Jungs bin

15 E: | _ die tun dann oft so tussig und so mädchenhaft

16 D: | _ () das ist schon ein Unterschied (.)

17 E: | _ Ja das nervt, aber
18 es

19 D: | _ und
20 ich mein ich red von irgendwelchen Besoffenen, die in der Straßenbahn rumgehen

21 F: | _ Also-

22 E: | _ Ja
23 e:::h

24 D: | _ es war jetzt bisher nicht so schlimm, ahm aber es waren schon einige Besoffene, wo
25 ich dann Angst bekommen hab; so mit ein; zwei Freundinnen; die da so an dir
26 vorbeigehen die ganze Zeit oder so

27 E: | _ Ja; sie glauben einfach sie können mit Mädchen alles machen, weil wir so za::rte
28 Wesen sind

29 F: | _ Ja @(.)@

30 E: | _ Ich mein es is ja auch; (.) ok ich hab schon ein bisschen Schi-; ich
31 hab schon Schiss wenn ich; wenn ein Betrunkener auf mich zukommt, zugetorkelt und
32 ich; und ich; weiß ich nicht

33 D: | _ Und die daneben; denen is es vollkommen wurscht; in
34 Wahrheit

35 E: | _ Es is einfach; ja ein Bursch und die; die trauen sich halt einfach mehr; aber
36 wenn ich in so einer Situation bin; dann versuch ich auch stark zu sein; und versuch jetzt

37 nicht wie ein kleines, verängstigtes Mädchen äh da irgendwo herum zu zicken „ah Hilfe;
38 er kommt, er schaut mich an“ ((mit hoher, schriller Stimme gesprochen));

39 D: |_ ja also da würde
40 ich erstens dem überhaupt aus dem Weg gehen und zweitens irgendwen anrufen @(.)@

41 E: |_ du
42 musst einfach so tun als wärst du stark,

43 D: |_ Ja

44 E: |_ du musst einfach so tun (.) ja also ich
45 mein (.) du darfst jetzt nicht so wie ein kleines Muckserl tun und; meine Mama will auch
46 nicht haben; die fragt immer, „mit wem gehst du jetzt nachhaus?“

47 D: |_ Meine Mama sagt immer; „ja, da rufst du einfach an und sagst ja, hallo Mama;
48 @ja du kommst jetzt gleich mich abholen; ja find ich gut, oke:;@ bis dann, bis gleich“

49 E: |_ ja eh

50 D: Ja, meine Mama will auch nicht haben, dass ich allein nachhaus geh; sie frag auch
51 immer mit wem (.) und so (.) und dann zum Beispiel ja:: also sie will das auch immer
52 wissen (.) ja::

53 F: |_ Ja, bei meiner Mama ist es so; ja also; wenn sie die Leute kennt; dann ist
54 es ihr-; also das eine ist; ich selber will auch nicht alleine nachhaus gehen; also::

55 E: |_ Ich
56 mach mir immer dann selbst so Angst; so „Oh mein Gott; @is da jemand hinter mir?@“

57 D: |_ Ja
58 eh @(.)@

59 F: |_ @Ja genau@

60 E: |_ @(.)@

61 F: |_ Aber bei mir ist es so; ich geh meistens immer mit Jungs
62 raus; also ich; es ist nicht mal so; es is weil ich Angst hab wenn ich rausgeh; sondern
63 erst; ich fühl mich dadurch einfach sicherer; aber andererseits ich hab halt viele
64 Freunde, die Jungs sind @(.)@ u::nd die gehen halt meistens mit (.) also dadurch ist es
65 nicht so; dass ich oft Stress dadurch hab; dass ich irgendeinen Jungen, der mit mir geht
66 (.) ich geh oft mit einem Freund; der is sechzehn; den kennt meine Mama @seitdem er
67 auf der Welt ist@ und bei dem ist es ihr egal; oder wenn meine Cousins mit mir gehen;
68 dann ist es auch egal; weil die kennt sie einfach (.) u::nd wenn ihr halt auch erzähl oder
69 so; von den Jungs mit denen ich weggeh; das ist ihr auch wurscht, oder halt; sie mags
70 halt nicht wenn zum Beispiel zwei Mädchen alleine gehen; wenn so acht Mädchen
71 gehen; dann ist es ihr auch wurscht

72 D: |_ Ja e::h; wenn dann so viele sind

73 F: |_ Aber ich denk mir halt
74 wenn ich dann ge::h; nur mit einer Freundin zum Beispiel; die sich wirklich gar nix traut;
75 und dann bin ich die einzi-, dann muss ich re::den falls irgendwer kommt

76 E: |_ Dann muss ich imma so stark sein (.) @ja::@

77 F: |_ Und
78 es ist einfach so; dass ich Freundinnen hatte wo das vorgefallen ist (.) dass sie irgendwie
79 angegangen sind; vor irgendeinem Klub oder so; weil sie schon besoffen herumrennen
80 in der Stadt (.) also dadurch dass die mir das erzählen; fühl ich mich auch einfach
81 sicherer wenn mehr Leute dabei sind

82 E: |_ Da muss man sich einfach durchsetzen können (.) ja (.) es is (3) und musst du?
83 Irgendwie? Mag's deine Mama nicht wenn du allein? ((schaut fragend Gabi an))

84 D: |_ Ich muss auf's Klo

85 E: |_ Hast du
86 irgendwelche Vorschriften?

87 G: |_ Also ich geh auch generell nicht alleine irgendwo hin (.)
88 also wenn dann treff ich mich als erstes mit meinen Freunden und geh dann erst (.)
89 woanders hin (.) und meine Mutter möchte eigentlich auch gar nicht; dass ich alleine
90 wohin geh (.) und ja:: (2)

91 E: |_ Is bei mir auch so (5)

Gruppe Eiskaffee: Grenzüberschreitungen und Reaktionen

1 F: Also ich hab meistens keine Angst in der U- Bahn oder so; aber ab dem Moment wenn
2 ich durch einen Park geh oder so; wo Besoffene sind; wo ich keinen Ausweg hab

3 E: |_ Weil in der U- Bahn sind die
4 Menschen ; die können da noch irgendwas machen; aber da bei uns in der Siedlung; da
5 ist dann niemand mehr da; außer der eine Typ (.) der da besoffen ist

6 F: |_ Und wenn ich in
7 einen Park geh; wo es nicht nach links oder rechts geht; sondern einfach nur gerade aus
8 geht und rundherum Büsche sind; fühl ich mich einfach nicht sicher, weil ich hab erstens
9 immer das Gefühl; @dass irgendwer hinter mir geht@ oder ich hab halt Angst, das klingt
10 dumm, aber dass wer aus dem Busch springt

11 E: |_ @dich reinzerrt@

12 F: |_ Oder da irgendein
13 Besoffener liegt

14 E: |_ Na; bei mir war's einmal so; ich bin am Abend ins Theater gefahren; um
15 sieben oder acht; mit einer Freundin, zu zweit (.) und wir haben uns halt für's Theater
16 schön angezogen; also es war Sommer; wir haben einen Rock angehabt; und ein
17 Spaghetti- Leiberl und eine Weste und dann irgendwie war's halt so; gegenüber von uns
18 ist ein Mann gesessen; und (.) und ich hab dann halt gesehen; wie er plötzlich dann (.)
19 also es war ein alter Mann; das fand ich noch ekliger; wie er sich plötzlich dann
20 befriedigt hat; vor mir und @ich war dann so geschockt@ das war in der U- Bahn; das
21 war vor mir; da waren alle anderen Menschen drumherum; aber ich war so geschockt,
22 dass ich nicht einmal irgendwas sagen konnte; @ich hab dann nur meine Freundin
23 weggezogen@ und wir sind dann geflüchtet sozusagen (.) aber sowas hat mich dann so

24 erschreckt; weil (1) ich weiß nicht; dass es dann auch sowas gibt; dass hätte ich nicht
25 gedacht (.) also die Mama sagt eh dass es sowas gibt (.) ich dachte mir so; ja; das gibt's
26 eh; aber ich hätte nicht gedacht, dass mir sowas passiert (.) das ist einfach (.) ja (.) nur
27 was; was man aus Geschichten hört und nicht dann @selbst erlebt@ (.) aber ja (.) das
28 war's auch (.) was mich sehr (.) geschockt hat

29 D: | _ Mhm ((Dana kommt gerade vom Klo
30 zurück))

31 E: | _ @Wir erzählen uns gerade schwerwiegende Erlebnisse@

32 D: | _ @(.)@

33 F: | _ @(.)@ Ja (.) nein
34 aber viele Freundinnen von mir, die äh haben's erlebt und die (.) gehen auch jetzt nur
35 noch mit Jungs raus oder halt äh zu mehrt (.) und (.) sie waren halt auch so:: ja (2) es
36 gibt auch im dreizehnten @komische Leute; es ist ja nicht so@

37 E: | _ Es ist immer so

38 D: | _ Ja eh; ja eh

39 F: nicht nur vor einem Club oder so

40 E: | _ Es ist immer so

41 F: | _ Es gibt immer komische
42 (Leute); auch in der Bim;

43 E: | _ Zum Beispiel es ist ja das lustige; es wird immer ich angesprochen (.) sie
44 kommen dann immer her und Bö:::::

45 F: | _ @Ja:::@

46 D: | _ @(2)@

47 E: | _ @(2)@ ich weiß nicht; alle anderen
48 sitzen ruhig und dann kommt; dann setzt sich genau neben mich so einer in der Bim
49 oder sowas; und ich muss den aushalten oder ich steh dann einfach auf; weil ich's nicht
50 mehr aushalte

51 D: | _ ja eh; ja

52 E: | _ Es geht einfach nicht und ich hab auch meine Grenzen; und ich
53 (.) wenn der mich die ganze Zeit anquatscht und sich rüber lehnt oder sowas; dann will
54 ich das nicht und dann sag ich auch nein oder geht halt (.) ja (1) weil da ist es mir dann
55 wurscht (.) da will ich lieber; dass ich geschützt bin (6)

8.2.3 Gruppe Nougat- Wafferl

Gruppe Nougat- Wafferl: Anfangspassage

1 I: Genau (.) was mich eben interessiert is; ähm wo verschiedene Menschen so ihre Zeit
2 verbringen; wenn sie nicht zuhause sind; das heißt wenn sie draußen sind ahm wo sie
3 da sind; was sie da machen; mit wem sie sich treffen? das heißt mi würd jetz von euch
4 interessieren; wenn's ihr jetz nicht zuhause seids, sondern irgendwo draußen; ja also

5 H: | _ Sollen
6 wir das jetz dir sagen, oder?

7 I: | _ Nein, das is die Frage; die dann für euch ist

8 J: | _ Ok

9 I: | _
10 Was macht's ihr? Wo haltet's ihr euch auf? Mit wem trefft's ihr euch? Was ihr wollt's;
11 erzählt's einfach;

12 J: | _ Also ich treff mich meistens mit meinem besten Freund Gregor und mit
13 @dir@ und dann gehen wir immer Fußball spielen und laufen halt; (.) was machst du
14 so?

15 H: | _ °Genau das Gleiche°

16 J: | _ @(.)@ Letzte Woche sind wir sogar shoppen gegangen; ins
17 G drei;

18 H: | _ mit Gregor?

19 J: | _ Nicht G drei; wie heißt'n das?

20 H: | _ Wo is'n das?

21 J: | _ Wo dieses Kino
22 is (1) egal (.) ja und mit Adam

23 H: | _ Im (Krilau)?

24 J: | _ Nein

25 H: | _ In die ()?

26 J: | _ Nein=nein= nein
27 (.) is ja egal

28 H: | _ @Lugner- City?@

29 J: | _ @(.)@Nein, da wollten wir eigentlich; aber

30 H: | _ Millenium City?

31 J: |_ Ja,
32 Millenium- City; und da sind wir rumgelaufen u:nd waren halt dumm (.) und der Adam is
33 voll ausgezuckt

34 H: |_ Ja

35 J: |_ Aber weißt du noch; die Jungs mit denen wir immer Fußball spielen
36 (1) die (1) mit denen wir immer Fußball spielen;

37 H: |_ Sali?

38 J: |_ Ja; ich @glaub der Sali hat eine
39 neue Frisur@ (.) die waren so nervtötend; (1) was machst du so?

40 H: |_ Ich bin eigentlich die
41 meiste Zeit mit dir (1) @(.)@

42 J: |_ Und zuhause; was machst du da?

43 H: |_ °Ich bin fast nie
44 zuhause°

45 J: |_ Ja; ich bin uroft zuhause (1) @ich schau nur fern@

46 H: |_ Ich auch

47 J: |_ @Ich bin ne
48 faule Sau@

49 H: |_ @(.)@ (6)

50 J: |_ Was machen wir sonst?

51 H: |_ Mhm (.) oft schwimmen gehen
52 im Sommer @(.)@

53 J: |_ Ich hab mich heute voll mit Miro gefetzt @(.)@

54 H: |_ Das wird
55 aufgenommen; Judith;

56 J: |_ Ja und? (.) weißt du wie er mich geschlagen hat? Ich hab ihn dann
57 mit'n Geschirrtuch geschlagen (.) weißt du und Rado schaut so zu und beckt und alles (.)
58 ich hab Miro voll so eingedrückt und zurück geschlagen ()

59 H: |_ Und was
60 hat Frau König gesagt?

61 J: |_ Wir waren im Esszimmerraum (.) wir waren im Esszimmerraum
62 und die Frau König ist dann gekommen; und sie war auch voll; die is voll ausgetickt (4)
63 ((ein Mädchen kommt auf die beiden zu, sie scheinen sich zu kennen und beginnen
64 mitten in der Gruppendiskussion ein Gespräch miteinander))

65 K: |_ Hallo? Gehst du mit mir einkaufen?

66 H: |_ Nein;

67 J: |_ Parkspaß ist da;

68 K: |_ Ach wi::rklich?

69 I: |_ Hallo

70 K: |_ Hallo

71 H: |_ Ich weiß warum sie nicht geht (1) er kommt bald @(.)@

72 K: |_ @(.)@ ((das Mädchen
73 geht wieder))

74 J: |_ Gibt's jetzt was mit ihr?

75 H: |_ Nein

76 J: |_ Sind die jetz noch zusammen?

77 H: |_ Nein (3)
78 ((ein Junge nähert sich den beiden Mädchen* und will sich zu ihnen setzen)) **nur für**
79 **Mädchen, bitte**

80 J: **nur für Mädchen**

81 L: |_ Ich wart auf'n Christian

82 H: |_ Wir haben jetzt aber gesagt

83 J: |_ Er ist ein Mädchen

84 I: |_ Also
85 wir haben da äh jetz gerade ein Gruppengespräch und vielleicht kannst du dann nachher
86 nochmal vorbeikommen?

87 J: |_ @(.)@

88 H: |_ @(.)@

89 L: |_ Was is das?

90 I: |_ Das ist ein Aufnahmegerät;
91 aber du kannst dann nachher gern vorbeikommen und äh jetz bleiben wir mal
92 gemeinsam

93 J: |_ Er gehört doch auch dazu::; er ist auch ein Mädchen

94 H: |_ Ja:::

95 L: |_ ()

96 H: |_ Das is meine beste
97 Freundin

98 J: |_ @(.)@

99 H: |_ (fast wie meine Schwester)

100 J: |_ Tschüss (2)

101 L: |_ Warum?

102 J: |_ Auf

103 Wiedersehen, Herr Spirovsky (.) Frau Spirovsky (.) nein Spirovska heißt du als Frau,
104 oder? ((Junge entfernt sich wieder, setzt sich in der Nähe auf eine Bank))

105 I: |_ Ähm; vielleicht (.) kommen wir nochmal auf die Frage zurück; die ich vorher gestellt
106 hab; also wenn's i:hr draußen seid's; also wenn's ihr nicht zuhause seid's

107 J: |_ Spielen

108 wir Fußball und machen Fetzerien @(.)@ ich

109 I: |_ Mhm

110 J: |_ Und gehen einkaufen

111 H: |_ Ja (2)

112 I: |_ Und

113 äh könnt's mir vielleicht äh Erlebnisse erzählen; die euch da passieren, so ganz konkrete

114 J: |_ O:.....h @(.)@

115 H: |_ @(.)@ (.) im Schwimmbad?

116 J: |_ Oh (.) mhm; das is witzig (2) wir
117 waren im Schwimmbad; im Dianabad und da gibt es solche Reifen

118 H: |_ @(.)@

119 J: |_ da haben wir uns
120 rein gesetzt

121 H: |_ @(.)@ Und ich hab dich geschubst @(.)@

122 J: |_ Ja, sie hat mich geschubst (.) ich hab
123 gesagt meine Haare sind nass; da hab ich @ihre Haare angegriffen; da hat's sie dann
124 auch; und plötzlich sind wir vom Reifen ins Wasser gefallen@

125 H: |_ @(.)@

126 J: |_ Und seitdem ist
127 das immer so unser Witz wenn wir im Diana- Bad sind (.) deine Haare sind nass (.) deine
128 auch (.) plumps

129 H: |_ Dann fliegen wir runter

130 J: |_ Ja oder äh (.) da im Herzogpark; gibt es so
131 einen Käfig (.) und da spielt; also letztes Mal waren da urviele Jungs und wir @haben sie
132 die ganze Zeit beschimpft@ und plötzlich haben sie uns gefragt ob wir mitspielen wollen
133 (.) und seitdem spielen wir fast jeden Samstag oder so mit ihnen Fußball

134 H: |_ Und was ist
135 dann passiert?

136 J: |_ Aso

137 H: |_ @(.)@

138 J: |_ Dann ist sie auf den Kopf geflogen (1) dann konnte sie auf
139 dem einen Auge nicht sehen; ich bin auf meine Hand da geflogen; und (.) konnte meine
140 @Hand nicht mehr bewegen@ (4) u::nd wir sind meistens mit Jungs unterwegs (.)
141 @meistens@ @(.)@ (5)

142 I: |_ Mhm; und könntts ihr mir da noch ein bisserl was erzählen?
143 Also ja?

144 H: |_ Erzähl du;

145 J: |_ Ach so; ja (.) ich war mal mit einem Jungen zusammen (.)
146 der is hier her gekommen @(.)@ und dann sind meine besten Freunde gekommen; und
147 dann sind die alle so ausgetickt und haben meinen Freund beschimpft; (.) mein Freund
148 ist aber noch mehr ausgetickt; weil ähm der is mit Tschetschenen befreundet u::nd ah
149 hat dann alle Tschetschenen geholt und die haben ihn dann geschlagen; dann hab ich
150 Schluss gemacht um meine Freunde zu be- beschützen (1) ja: das war gar nicht mal so
151 witzig

152 K: ((der Junge, der vorher schon hergekommen ist, hat dem Gespräch scheinbar
153 gelauscht und mischt sich nun wieder ein)) |_ du lügst

154 J: |_ Nein; frag sie

155 I: |_ Kann ich dich
156 echt drum bitten, dass du einstweilen weg gehst; weil; weil es echt drum geht; dass wir
157 miteinander plaudern und also; weißt ich erzähl dir das nachher; wenn du jetzt vielleicht
158 zur Sabine gehst und mit Fußball spielen gehst; dann können wir danach; aber jetzt sind
159 wir mitten darin; okay?

160 K: |_ Ja

161 I: |_ Das wär echt super; vielen Dank; (.) du
162 kannst gern ein Keks haben; wenn du willst

163 K: |_ Nein

164 I: |_ Ok

165 J: |_ Die schmecken gut (6)

166 I: |_ So; mhm (6)

167 J: |_ Mir fällt nichts mehr ein

168 H: |_ Mir auch nicht (3)

Gruppe Nougat- Wafferl: Aneignung von öffentlichem Raum

1 I: Und du hast eben vorher davon gesprochen; ähm @(.)@ dass ihr euch dann öfters mit
2 Jungs schlagt's oder so

3 H: | _ Ja aber; nicht jetzt ernst

4 I: | _ Jaja

5 J: | _ Jaja

6 I: | _ Ja; aber ja; und dass ihr
7 viel mit Jungs macht's und so; dass ihr Fußball spielen geht's (.) könnt's ihr mir da
8 vielleicht noch mehr erzählen; wie das so ist wenn ihr da Begegnungen habt's oder
9 draußen seid's (.) was da so passiert; vielleicht auch wieder so Geschichten (.)

10 J: Sie ist so; ja wie meine Schwester (.) und wenn jetzt ein Junge sie blöd anmacht oder

11 H: | _
12 schlägt oder so

13 J: | _ oder schlägt oder nervt

14 H: | _ dann schlägt sie ihn (.) weil sie stärker ist

15 J: | _ Ich
16 bin viel stärker als sie; ich trainiere nämlich auch (.) u:nd weil sie so wie meine
17 Schwester ist; beschütze ich sie

18 H: | _ @(.)@

19 J: | _ @(.)@ Niemand darf halt meine Schwester
20 beschimpfen oder so (.) ich pass schon auf sie auf ((ein kleiner Junge ruft etwas
21 Unverständliches herüber)) **ich weiß nicht wo Magdalena ist**

22 H: | _ **Geht's weg**

23 J: | _ Geh Bubi;
24 (2) aber normalerweise verstehen wir uns gut mit @Jungs@ (1)

25 H: Manchmal

26 J: | _ Ja: (.) also ich hab drei beste Freunde den Gregor, den Mirko und den
27 Tommy (.) und halt; wenn ein Junge blöd zu denen ist oder so:: @ich bin auch ein
28 bisschen stärker als sie@ () zum Beispiel als mein Freund hier war; da
29 war ich dann ursauer auf ihn und hab Schluss gemacht (2) weil (.) das sind meine
30 Freunde; über die geht nichts; außer meine Familie vielleicht;

31 H: | _ Mhm?

32 J: | _ Außer meine
33 Familie vielleicht (2) aber normalerweise sind wir in einem Park; plötzlich sind dort
34 Jungs; die nerven oder so; wo wir sie dann halt auch zurücknerven; und dann sind sie
35 plötzlich urnett und wollen, dass wir mitspielen (.) Fußball

36 H: | _ Gehen sogar auf die
37 Knie

38 J: | _ @Gehen sogar auf die Knie@ (.) ja da gab's so einen Bogdan, und äh der hat gesagt
39 wir können nicht spielen (.) Fußball

40 H: | _ Obwohl wir's können

41 J: | _ Obwohl wir eigentlich urgut
42 Fußball spielen können; nur wir hatten doofe Schuhe an; und dann (.) sind wir
43 gegangen; plötzlich er „Wieso geht ihr?“ und ich sag so „Wir können nicht spielen; wieso
44 sollen wir hier spielen?“ und da hab ich ihn soweit bekommen, dass er auf die Knie geht
45 und sagt „Bitte spielt“

46 H: | _ Ihr könnt spielen

47 J: | _ Ja und dann ah sind; also jetzt seit einer
48 Woche spielen wir da nicht mehr; weil wir; weil äh Schule ist und wir nicht mehr soviel
49 Zeit haben (.) aber dann schreiben wir halt nur noch auf Facebook so ein bisschen (1)
50 aber sonst; mhm; in der Klasse haben wir halt auch ein paar so Fetzerien @(.)@ ich bin
51 ein @unnatürliches Mädchen@ (.) nicht so wie die anderen

Gruppe Nougat- Waffel: Regeln der Eltern

1 I: Okay; dann hätte ich jetzt noch eine andere Frage äh; ihr seid's ja viel draußen? und
2 viel unterwegs, und wie ist das dann für eure Eltern oder so ahm, sagen euch die, ihr
3 dürft's jtz bis zehn draußen sein oder äh gibt's da so Regeln? oder machen sich die auch
4 Sorgen? (1)

5 J: Beginn du

6 H: | _ Nein beginn du

7 J: | _ Nein du warst davor; ich darf nicht bis fünf in der Früh
8 draußen bleiben

9 H: | _ Ich sicher; weißt

10 J: | _ Du warst mit Petram bis fünf in der Früh draußen;
11 weißt du noch? wie diese Jungs dann kamen, der mit der Waffe und alles und blablabla
12 (1)

13 H: Waffe? Bei mir zuhause waren wir

14 J: | _ Weißt du noch; wie du gesagt hast, dass ihr da bis fünf in
15 der Früh wart und dann die Jungs gekommen sind

16 H: | _ Ich hab gesagt, dass war um zehn
17 Uhr; egal; du hast halt zu drei; acht Stunden dazugezählt @(.)@

18 J: | _ Jajaja (.) die kennen uns
19 nicht; weißt du? da können wir sagen @was wir wollen@ die Wahrheit

20 H: | _ Ja aber es stimmt
21 nicht; das hast du falsch verstanden

22 J: | _ Ja; ich versteh immer alles falsch

23 H: | _ Soll ich jetzt
24 beginnen?

25 J: | _ Ja; beginn @(.)@

26 H: | _ Also in den Ferien; da darf ich eigentlich jeden Tag so bis
27 neun; zehn draußen bleiben; und äh wenn Schule ist; dann darf ich bis acht oder sieben;
28 wenn ich manchmal noch Hausübung machen muss, dann muss ich um sieben; und
29 manchmal sogar um acht; also um sechs (.) aber (.) zum Beispiel am Samstag darf ich bis
30 zehn oder so draußen bleiben (.) aber da ruft mich meine Mutter sehr oft an; „geht’s dir
31 eh gut? Ist dir eh nichts passiert?“ und so; also es ist schon; meine Mutter ist schon
32 vorsichtig; sie sagt dann immer; wenn es schon acht ist; geh (.) „bleib nur noch im Park;
33 geh nicht irgendwo hin; weil ich hab Angst wenn dir irgendwas passiert“ und so; ja (2)
34 du? @(.)@

35 J: @(.)@ Also ich darf in den Ferien bis acht und ah wenn Schule ist bis sieben; sechs (.)
36 weil meine Mutter; weil ich bin immer mit dem Gregor und mit seiner Freundin, eh der
37 Sandra; bei der Mall; da sind wir immer gewesen und waren beim Media Markt (.)
38 spielen ah; und da ist meine Mutter immer ursauer geworden und hat mich Straßenkind
39 genannt, „du bist keins, und du sollst gefälligst heimkommen, und du kannst deine
40 Freunde hier einladen,“ (.) und ja; ich darf nicht so lange draußen bleiben; ich muss
41 mehr lernen; und ja; mit Jungs darf ich eigentlich überhaupt nicht sein; außer mit
42 Gregor; weil sie mag das das nicht; dann nennt sie mich auch oft Schlampe und ja (.)
43 dann ist es halt so; dann streiten wir uns oft (1) aber wir versöhnen uns auch immer;
44 weil ich bin sehr gläubig; ich bin abergläubisch; und (.) Christ auch noch; und äh ich; sag
45 immer wir sollen im Guten auseinander gehen; und wenn wir Schlafen gehen auch; weil
46 ich Angst hab wenn sie stirbt; dass ich diesen einen Satz in meinem Kopf habe; „du bist
47 dumm“ oder so (.) und das will ich überhaupt nicht und deswegen (.) und meine Mutter
48 ruft mich auch; ich soll sie immer anrufen wenn ich irgendwo hingeh; meistens muss
49 ich sie immer anbetteln (.) wenn ich jetzt zu Parkspaß gehe, ob ich hier gehen darf; und ja
50 (.) meine Mutter ist sehr @streng@ (3)

51 H: Jetzt hab ich gar nichts mehr zu erzählen

8.2.4 Gruppe Mikado

Gruppe Mikado: Anfangspassage

1 I: Also ahm was mich interessiert is; ähm; wie Leute und wo Leute vor allem ihre
2 Freizeit verbringen; oder nicht nur Freizeit, sondern einfach ihre Zeit verbringen wenn
3 sie nicht zuhause sind (.) das heißt wenn sie irgendwo draußen sind (.) das heißt von
4 euch möchte ich auch gern wissen; wenn's ihr nicht zuhause seid's, sondern irgendwo
5 draußen unterwegs oder an irgendwelchen Orten (.) wo ihr da seid's, was ihr da macht's,
6 mit wem ihr da seid's? was euch einfällt dazu; (1) genau ja (.)

7 N: Ok (2) ich glaube allgemein; dass es einfach von den verschiedenen Charakteren
8 abhängt (.) weil haben halt; sind eher zuhause und finden das angenehmer einfach
9 zuhause zu sitzen und da zu entspannen; aber ich zum Beispiel; ich hab's nicht so gern,
10 weil wenn ich zuhause bin mach ich gar nichts (.) dann denk ich mir; dass ich gar nicht
11 produktiv bin und dass ich eigentlich e::her draußen und ich mach halt sehr viel Sport,
12 also ich haben jeden Tag eine sportliche Aktivität (.) was mir dann teilweise auch ein
13 bisschen zuviel ist; aber ich mag's (.) weil es lenkt mich dann auch von der Schule ab (1)
14 aber ich denk es hängt halt wirklich von den Personen drauf an (.)

15 O: Also ich bin gerne bei anderen Personen zuhause oder sie bei mir @(.)@

16 P: | _ @(.)@

17 O: | _ also wenn
18 ich; ich bin gerne halt (.) eher; aber nicht immer zuhause und oft bei anderen zuhause,
19 und da haben wir unseren Stammplatz; und wenn wir rausgehen ist es entweder abends
20 oder wir gehen auf die Mariahilfer oder in den @ersten Bezirk@ also ich beweg mich
21 eigentlich immer im ersten Bezirk, am Abend halt (1)

22 P: Also ich bin eher der Zuhause- Typ; aber wenn ich draußen bin; dann bin ich
23 entweder mit Freunden und treff mich (.) einfach zum spazieren gehen oder ins Kino (1)
24 wenn ich mit meiner Familie bin, bin ich öfters in Einkaufszentren @(.)@ und wir
25 schauen halt Geschäfte oder wir gehen mhm spazieren; halt Schönbrunn oder (.)
26 Rathaus (.)

27 O: Also ich hab eine Freundin; die geht sehr gerne ins Cafe (.) da muss ich dann auch
28 immer ins Cafe gehen oder dann gehen wir zum Beispiel immer ins Blue; das kennt's ihr
29 wahrscheinlich?

30 N: | _ Ja

31 O: | _ Da gehen wir gerne hin ähm oder wenn's Weihnachten ist; dann
32 geh ich halt; dann probieren wir immer alle Christkindmärkte durch zu machen (.) und
33 so kenn ich jetzt auch ungefähr die Cafes Wien (.) durch

34 N: | _ Mir wäre das glaub ich (.) zu
35 teuer wenn ich so oft ins Cafe gehen würde (.) dann hätte ich kein Geld mehr

36 O: | _ Ja @(.)@ (.)

37 N: Das ist zu teuer (.) @ich muss ja eh sparen für die Matura Reise@

38 O: | _ Ja @(.)@ (1)

39 P: Ich bin nicht wirklich so der Rausgeh- Typ; ich bin eher (.) also alle kennen mich als
40 die, die zuhause ist @(.)@

41 N: | _ @(.)@ Is das nicht langweilig?

42 P: | _ Nein, @ich finds amüsant
43 zuhause zu sein@ man kann (.) Spiele=spielen (.) schlafen (.) Musik=hören (.) @und@
44 was für die Schule machen (.) lesen (.) ich liebe es zu lesen (2)

45 O: Also ich geh im Sommer sicher mehr raus als im Winter (.) im Sommer geh ich auch
46 gerne in Parks oder was auch immer; und treff ich mich auch gerne; aber im Winter bin
47 ich eher zuhause bei Menschen oder in Cafes

48 N: | _ Das Problem ist halt, dass im Winter die
49 Sonne so schnell untergeht und man denkt es ist schon zehn Uhr abends obwohls erst
50 vier Uhr nachmittags ist und im Sommer merkt man nicht wie die Zeit vergeht, weil um
51 acht noch die Sonne da ist (.) und solange die Sonne da ist; denkt man sich; ja es ist eh
52 nicht spät und man kann noch draußen was machen; aber so (.) hast einfach keine Lust
53 raus zu gehen; weil es einfach kalt ist

54 O: | _ Ja (.) im Sommer hat man Lust raus zu gehen und
55 wenn man drinnen ist; dann denkt man sich „ach so schönes Wetter“ (.) das ist voll blöd,
56 aber im Winter is eh wurscht

57 P: | _ @Naja, im Winter ist es gemütlich zuhause und warm@

58 N: | _ Ich
59 glaub auch; dass man Freunde im Winter mehr zu sich einlädt und sich dann halt einfach
60 einen gemütlichen Filmabend macht oder so (.) und im Sommer halt eher rausgeht (.)
61 picknicken geht;

62 O: | _ Ja

63 N: | _ Und auf der Wiese sich hinsetzt und miteinander plaudert (.) so
64 was in der Art ()

65 O: | _ Im Sommer geht man auch gerne zum Beispiel in Wien (.) Donau; also
66 ahm nicht jeder mag das @(.)@

67 P: | _ @(.)@

68 O: | _ Aber da; also irgendwie (.) schwimmen und alles
69 mögliche kann man tun; im Winter kann man Eislaufen; aber das ist jetzt auch nicht sehr
70 spannend

71 N: | _ Ja Eislaufen ist halt so eine Aktivität die man ein bis zwei Stunden macht (.)
72 während man schwimmen einfach den ganzen Tag (.) im Schwimmbad bleiben kann

73 O: | _ Eh (.)

74 N: Plantschen und dann wieder sich ausruhen kann, zum Volleyball spielen und dann
75 wieder ins Wasser gehen (.)

Gruppe Mikado: Raumaneignung

1 O: Also ich hatte einen Ipod; den hab ich jetzt verloren, dann hatte ich ein urcooles
2 Handy, das hab ich auch verloren und jetzt habe ich kein Ipod mehr und hab so ein

3 P: | _ @(.)@

4 O: Klapphandy wo ich nicht Whats App habe und so weiter (.) und ich muss das sagen
5 das ist wirklich @erlösend@ (.) es ist (.) also zum Beispiel ich hör keine Musik mehr seit
6 jetzt halbes Jahr und ich schaue halt immer in der Straßenbahn (.) und kenne schon die
7 Menschen aus der Straßenbahn; immer um die gleiche Uhrzeit und jetzt reden wir auch
8 schon miteinander und es ist echt urcool in Straßenbahnen (.) und jetzt kenne ich schon
9 ein bisschen was und die seh ich halt immer wieder und äh ich liebe es auch die Szene in
10 der Ubahn und alles anzuschauen (.) und jetzt würde ich mir auch keine Musik mehr
11 raufsetzen (.) weil es einfach urcool ist; ich mag es einfach ur die Leute zu beobachten

12 N: | _ Aber du kannst
13 die Leute ja auch beobachten während du Musik hörst

14 O: | _ Nein kannst du nicht (.) weil dann bist du
15 dauerkonzentriert und dann schaust du so und hörst du auch mit und alles; und zum
16 Beispiel auch ja also ich mag's eigentlich voll gut (.) ich hab; ich mach auch immer
17 wieder meine Bekanntschaften in der Ubahn; ich weiß auch nicht wieso aber ich spreche
18 immer mit urvielen Menschen in der Ubahn (.) ich sprech sie eigentlich nie (.) ich weiß
19 nicht ob ich so einen Kopf habe den man anspricht? aber am Tag sprech ich immer mit
20 einer Person in der Ubahn; also das ist immer so (.) und zum Beispiel ich hatte auch ein-
21 einen, den hab ich kennen gelernt in der Ubahn und uns wirklich urgut verstanden °ein
22 Jahr lang oder so° (.) also ich hatte, ich habe immer meine regelmäßigen Ubahn-
23 Freunde, wenn ich bei meinem Vater bin

24 P: | _ mhm

25 O: | _ Und das ist immer jemand
26 anderer und das dauert immer so ein halbes Jahr und dann kommt ein anderer (.) und es
27 gibt so viele Menschen die du kennen lernen kannst in der Ubahn=meine Freundin hab
28 ich auch in der Ubahn kennengelernt (.) die Marie (.) ich hab mich mit ihr befreundet
29 weil ich halt jeden Tag mit ihr Ubahn gefahren bin (1)

30 P: Urcool (.)

31 O: Und in der Straßenbahn habe ich auch Freunde gefunden; das ist eigentlich (.) man
32 findet urleicht Freunde in öffentlichen Verkehrsmitteln @(.)@

33 P: Halt wenn ich öfters in der Ubahn bin; treff ich Lehrer

34 N: | _ Achso?

35 P: | _ @Und dann red ich mit
36 den Lehrern@ (.) also meistens mit dem Herr Professor Berger

37 N: | _ mit dem Berger?

38 P: |_ Ja mit
39 dem Berger (.) das ist aber dann; es ist halt komisch (2) ich denk mir immer so Lehrer;
40 Schule; nicht außerhalb (.) es ist so ein, ich sehe die Lehrer in der Schule (.) aber nicht
41 außerhalb @es ist so eine Grenze@

42 N: |_ Aber andererseits ist ja urwitzig wenn du sie so
43 außerhalb der Schule mal siehst; weil sie dann vielleicht ganz anders sind und vielleicht
44 auch anders reagieren gegenüber dir (1)

45 P: Der Berger spricht mit mir auf Spanisch @(.)@

46 N: |_ Ja das ist zum Beispiel was anderes
47 als im Unterricht

48 P: |_ Obwohl nein ((räuspert sich)) wenn wir ihn im Sport haben macht er
49 das auch immer (.) ich find das

50 N: |_ Kann der so gut spanisch?

51 P: |_ Er hat in Portugal gelebt

52 N: |_ Hat er?

53 P: |_ Hat er (.) obwohl
54 man spricht dort Portugiesisch, aber wenn man das kann; dann kann man Spanisch (.)

55 O: Aber ich finde die Ubahnen sind urcoole Kennenlernorte; ich liebe es die Leute in der
56 U Bahn kennen zu lernen; weil du hast nur fünf Minuten Zeit und willst das Maximale von
57 ihrem Leben herausfinden ((Handy piepst)) und das ist dann immer ein Challenge (.)

58 N: Aber ich glaube es ist unterschiedlich ob in der Stadt oder am Land; weil hier lern ich
59 nicht wirklich Leute kennen in der U Bahn oder so aber als ich in England war; da hatte
60 ich halt immer den gleichen Weg und es war halt nicht wirklich eine Stadt sondern ein
61 Dorf; und hab ich halt, da sind immer die gleichen Leute mir entgegen gekommen und
62 haben uns nach (.) also am ersten Tag sind wir einfach nur vorbei gegangen; aber am
63 dritten Tag haben wir uns auch schon begrüßt und so (.) wenn ich jetzt länger geblieben
64 wäre; also zwei Wochen (.) hätten wir wahrscheinlich uns unterhalten und weiß ich
65 nicht; hätten wir so was gemacht und im Bus hab ich auch immer die gleichen Leute
66 gesehen und dann haben wir uns mal zugelächelt oder so (.) aber ich glaub das geht nur

67 O: |_ Das
68 kannst du in der Stadt auch genauso gut

69 N: |_ Aber es sind mehr Leute und die Chance dass du
70 die Leute triffst

71 O: |_ Doch

72 P: |_ Ich lächle mehr Leute an; halt wenn ich jemanden seh, den ich

73 O: |_ ()

74 P: schon vorher gesehen habe; und @wir so einen Moment hatten, dann lächeln wir uns
75 an irgendwie@ es ist so; so (.) es ist kein „Hi“, sondern so ((spielt das Lächeln nach)) und
76 @aus@ (.) es is komisch (.) na egal @(.)@ (1)

77 O: Aber stimmt; es ist die Stadt- Land Differenz (.) ich glaub man ist auch anders; wenn
78 man in der Stadt aufgewachsen ist als am Land (2)

79 P: Mhm (2)

80 O: Sicher (2)

81 P: Halt ich könnte jemanden in der Ubahn ansprechen; aber dann

82 N: | _ Ich weiß nicht wie der
83 mir gegenüber reagiert

84 P: | _ Ja (.) ja

85 O: | _ Naja es gibt zuerst die Phase Anschauen und dann;
86 irgendwas hat man immer so mhm irgendwas was die anderen interessiert ähm keine
87 Ahnung, die bewegen und dann spricht man halt irgendwie; das geht einfach so (.) man
88 schaut die Person an und oft sind es eher Omas, nicht immer @(.)@ (.)

89 Me: | _ @(.)@

1

Gruppe Mikado: Grenzüberschreitungen

1 I: Und is- ist schon mal einer von euch was passiert irgendwo draußen? oder=oder hat
2 das einen Grund? ahm in je- also in? Irgendeine unangenehme Situation? (.)

3 P: °Ja::°

4 O: | _ Erzähl @(.)@

5 P: | _ Halt es war einfach schreck-; für mich war's (.) wie soll ich sagen?
6 Ich war halt in der Ubahn und da waren zwei Jungs also halt Kerle; halt dreißig glaub ich
7 oder so, und di::e (.) der eine hat angefangen mich zu betouchen und das fand ich nicht
8 wirklich so angenehm

9 O: | _ Wo war das?

10 P: | _ In der Ubahn um achtzehn U::hr

11 N: | _ Wann war das? (.)

12 P: Äh vor einem Jahr ungefähr (.) nachdem hatte ich kurz ne Zeit wo ich nicht rausgehen

13 O: | _ Und wie hat der das gemacht?

14 P: wollte; weil ich einfach Angst hatte

15 O: | _ Mir ist sowas passiert, ich war am helllichten Tag
16 mit einer Freundin auf ner Bank und es war; es war gar nicht abgegrenzt von der Stadt
17 (.) und wir saßen einfach auf der Bank und ähm und dann kommt so ein Typ und wir
18 „okay will der jetzt Geld oder so“ und der packt seine Hos- dieses=dieses aus und sagt „I
19 want to suck“ (.) und die Jasmin, meine Freundin hat geschrien und ist weggerannt und

57 glaub das ist dann einfach so; aber dann zum Beispiel wenn sie jetzt (.) es gibt ja immer
58 so eine Grenze

59 O: | _ Ja

60 P: | _ zum Beispiel wenn sie diese Grenze überschreiten, dann ist es mir
61 immer unangenehm und dann hab ich auch immer so ein (.) nicht Trauma aber so ein
62 (.) Angstzustand (.) ich mag das überhaupt nicht; ich krieg da immer ur die Panik (.) ich
63 ruf dann irgendwen an, einfach so „He:::::y“ einfach so „He:::y wie geht’s?“ (.) das ist das

64 Me: | _ @(.)@

65 P: erste was ich mache, ich ruf jemanden an (.) oder oder wenn ich die Kopfhörer anhab,
66 dann tu ich so als ob ich’s nicht gehört hätte (1)

67 O: Aber zum Beispiel ich nach ähm wenn ich allein unterwegs bin nach neun Uhr am

68 P: | _ aber manchmal kommen sie näher

69 O: Abend, sprech ich mit keinem mehr (.) am Tag sprech ich mit jeden; aber ab neun Uhr
70 am Abend wenn ich alleine unterwegs bin, egal ob die Person mir sympathisch oder
71 nicht; wenn ich alleine bin, nicht in Gruppe, spreche ich niemandem (.) außer wenn sie
72 mich ansprechen, wenn irgendwas Nettes ischt (.) ich antworte einfach nicht (.) ich
73 komm wahrscheinlich wie die Ärgste @(.)@ aber irgendwie dann antworte ich nicht (.)

74 P: | _ @(.)@

75 N: Ich glaub das hängt aber auch sehr viel von der Laune ab

76 O: | _ Wenn ich alleine bin, dann
77 antworte ich nicht; nein (2) notfalls antworte ich ein bisschen

78 P: | _ Nein aber seit diesem
79 Tag an hab ich vier Augen wenn ich auf der Straße geh (.) also wenn’s dunkel ist, dann
80 schau ich echt jeden an; so richtig so „mhm nicht zu nah, mhm nicht zu nah“
81 ((Körperhaltung und Mimik sind sehr bestimmt)) und ich geh immer schnell, ich geh
82 immer schnell, ich mag das überhaupt nicht (.) ich bin ur (.) nicht mal in den Ubahnen
83 verlass ich mich drauf @(.)@ weil @die Frau war halt neben mir@ (1) also ja nein; ich
84 mag das nicht @(.)@

85 N: | _ Ich hoffe du magst es nicht

86 P: | _ @ich mag es nicht, nein@ halt nein
87 damals generell bevor es passiert ist; ich habe es geliebt hinaus zu gehen; mir war’s egal
88 ob ich alleine war; aber jetzt wenn ich alleine bin, bin ich immer so, (.) ich schau jeden an

89 N: | _ (Es wär eh besser wenn
90 du in der Nacht nicht alleine U Bahn fährst)

91 P: sei es achtzehn Uhr oder zehn Uhr; ich schau jeden an @(.)@ irgendeiner kommt zu

92 O: | _ Wien ist eh die sicherste;

93 P: mir nah und wenn ich merke, dass irgendeiner komisch ist, ich geh weg @(.)@ es ist
94 so ein Instinkt; ich geh sofort weg oder steig aus (.) das ist mir mal passiert, dass

95 irgendeiner mich verfolgt hat in der U-Bahnstation; ich bin da reingegangen (.) ich
96 hab dich eh angerufen @(.)@ ich hab sie angerufen ((zeigt auf Nadja)) weißt noch in der
97 S-Bahn?

98 N: | _ Ja

99 P: | _ Das war schrecklich, ich bin ausgestiegen; obwohl ich erst bei der nächsten
100 @aussteigen musste@ (.) ich krieg urpanische Angst; ich mag sowas nicht (4) oder ich
101 ruf jemanden an (.) automatisch

102 N: | _ Ja du fühlst dich dann sicherer, du bist zwar nicht direkt
103 mit der Person, die Person ist nicht direkt gegenüber oder neben dir; aber du hast
104 trotzdem noch einen Freund oder eine Freundin

105 P: | _ Ich denk mir nur immer dann, wenn
106 mich jemand kidnappt, dann hörts sicher einer @(3)@ okay ich bin überdramatisch;

107 Me: | _ @(3)@

108 P: aber trotzdem, es kann ja se::in, man weiß ja nicht wie die Leute sind (3)

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Lisa Gießauf BA

Ausbildung:

Seit 2011: Masterstudium Politikwissenschaften an der Universität Wien (Schwerpunkt: Internationale Politik sowie Geschlecht und Politik)

Seit 2008: Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
Persönliche Schwerpunktsetzung: Qualitative Methoden und queer-feministische Psychologien

2008- 2011: Bachelorstudium Politikwissenschaft mit Abschluss an der Universität Wien

1999- 2007: Bundesgymnasium Werndlpark Steyr

1996- 1999: Volksschule Steyr

Weiterführende Ausbildung, berufliche und ehrenamtliche Tätigkeiten:

10-11/2012: Praktikum bei LEFÖ-IBF (Interventionsstelle für Betroffene des Frauenhandels) in Wien

Seit 2012: geringfügige Beschäftigung bei der Suchthilfe Wien

Seit 2011: Redakteurin bei „Women on Air“/Radio Orange

03/2011- 06/2011: Praktikum beim Verein Frauenhetz für feministische Bildung, Politik und Kultur

2010- 2012: Leiterin der interkulturellen Improvisations-Theater-Gruppe „Theater Grenzenlos“

2009- 2010: Redakteurin bei Radio Afrika International in Wien

2007- 2008: Freiwilliges soziales Jahr in Johannesburg/Südafrika