



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das sind WIR! Nicht!

Wie Jugendliche in Wien Gruppen des „Wir“ und
„Nicht-Wir“ konstruieren“

verfasst von / submitted by

Mag. Mag. Viola Anna Kessel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A

Vorwort

"Ja wenn das schon lange geschehen wäre, dann wäre Wien noch Wien." So antwortet der niederösterreichische Landesrat Gottfried Waldhäusl, der unter anderem für Migration und Asyl zuständig ist, einer Schülerin aus dem Gymnasium Laaer Berg in der Talkshow „Pro und Contra“ auf Puls 4 am 1. Februar 2023. Die Schülerin hatte ihn darauf angesprochen, dass sie und ihre Mitschüler*innen nicht gerade ihre Matura vorbereiten würden, hätte der Politiker seine Vorstellungen von Migrationspolitik vor Jahren umsetzen können. Die Begebenheit im Live-Format und ihre Aufarbeitung in diversen Medienreaktionen zeigt, wie das Thema „Zugehörigkeit“ in der Österreichischen und der Wiener Migrationsgesellschaft polarisierend eingesetzt wird. Es zeigt, dass Diskurse um „Zugehörigkeit“, weit ab jeder Tatsachenlage, instrumentalisiert werden, um Menschen aus der Gesellschaft auszuschließen. Im konkreten Fall spricht der niederösterreichische Politiker den anwesenden Wiener Schüler*innen ihr Recht auf Beteiligung am von ihm imaginierten Konstrukt „Wien“ ab. Es zeigt, wie relevant die Auseinandersetzung mit Diskursen der Zugehörigkeit ist. Die vorliegende Arbeit untersucht Transkripte von Diskussionen, die im Jahr 2018 durchgeführt wurden. Es ist der Versuch, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihre eigene Position in der Wiener Migrationsgesellschaft zu definieren.

Während ich die letzten Korrekturen an dieser Abschlussarbeit mache, wird Herr Gottfried Waldhäusl in Niederösterreich zum zweiten Landtagspräsidenten. Er übernimmt dieses öffentliche Amt für die Freiheitliche Partei (FPÖ) in Niederösterreich, die gemeinsam mit der Österreichischen Volkspartei die Landesregierung stellen wird.

<https://www.derstandard.at/story/2000143132181/fpoe-landesrat-waldhaeusl-zu-schuelerin-dann-waere-wien-noch-wien> [erschienen am 1.2.23, Redaktion: Max Stepan]

Inhalt

1 EINLEITUNG UND PROBLEMAUFRISS	3
2 (THEORETISCHE) GRUNDLEGUNG	7
2.1 DISKURS	7
2.1.1 <i>Subjektwerdung durch Performanz</i>	8
2.1.2 <i>Sprache als diskursive Praktik</i>	10
2.1.3 <i>Kultur als diskursive Praxis</i>	11
2.2 DIFFERENZORDNUNGEN UND DISKRIMINIERUNGSVERHÄLTNISSE.....	13
2.2.1 <i>Othering</i>	16
2.2.1.1 <i>Natio-ethno-kulturelle Andere</i>	18
2.2.1.2 <i>Migrationsandere</i>	19
2.2.1.3 <i>Religionsandere</i>	22
2.2.1.4 <i>Sprachandere</i>	24
2.2.2 <i>Rassismen, Kulturalismen, Linguizismen</i>	26
2.3 MIGRATIONSPÄDAGOGISCHE AUSRICHTUNG	28
3 FORSCHUNGSSTAND.....	29
4 METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN UND UMSETZUNG	32
4.1 MiDENTITY	33
4.2 ERHEBUNGSMETHODE: GRUPPENDISKUSSION.....	34
4.2.1 <i>Zielsetzungen der Erhebung</i>	36
4.2.2 <i>Durchführung der Erhebung</i>	36
4.3 METHODIK DER ANALYSE.....	40
4.3.1 <i>Vorbemerkungen zur Situativität qualitativer Forschung und ihrer Erkenntnisse</i>	40
4.3.2 <i>Methodisches Vorgehen der Analyse</i>	44
5 ANALYSE – MARKIERUNGEN VON „WIR“ UND „NICHT-WIR“	49
5.1 JUGENDLICHE SCHÜLER*INNEN	50
5.2 NATION	51
5.2.1 <i>Nationalität wichtig (SCHULE 19)</i>	52
5.2.2 <i>Nationalität zu wichtig (SCHULE 10)</i>	57
5.2.3 <i>„Wir“ - Österreich (SCHULE 19)</i>	62
5.2.4 <i>Wir sind Teil von Österreich (SCHULE 10)</i>	66
5.2.5 <i>Die Österreicher*innen – die Anderen (SCHULE 10)</i>	69
5.2.6 <i>Unser Land - Zuhause (SCHULE 10)</i>	72
5.2.7 <i>Nationale Zugehörigkeit: (M)eine Entscheidung (SCHULE 19)</i>	75
5.3 KULTUR	77
5.3.1 <i>Nationalkultur – kulturelle Praxis (SCHULE 10)</i>	78
5.3.2 <i>Kulturnation – Nationalkultur (SCHULE 19)</i>	82
5.4 KÖRPER.....	89
5.4.1 <i>Der lesbare Körper (SCHULE 10)</i>	89
5.4.2 <i>Der religiöse Körper (SCHULE 10)</i>	90
5.4.3 <i>Der rassifizierte Körper (SCHULE 10)</i>	93
5.4.4 <i>Die (gestylten) Körper der Anderen (SCHULE 19)</i>	96
5.4.5 <i>Rassifiziert-kulturalisierte Körper (SCHULE 19)</i>	96
5.5 SPRACHE	103
5.5.1 <i>Lieber Deutsch (SCHULE 10)</i>	103
5.5.2 <i>Sprache als Mehrwert (SCHULE 19)</i>	110
5.5.3 <i>Sprache als Differenzmerkmal</i>	114
6 DISKUSSION UND KONTEXTUALISIERUNG	116
7 CONCLUSIO UND AUSBLICK	123

8 BIBLIOGRAPHIE.....	125
9 ABSTRACT.....	136

1 Einleitung und Problemaufriss

„Wir sind eh alle Ausländer“, sagt eine jugendliche Schülerin während eines Workshops an einer Wiener Schule erklärend in meine Richtung. Sie bezeichnet dabei sich selbst und eine Gruppe von Klassenkameradinnen, vielleicht schließt sie auch die restliche Klasse ein. Auf Nachfrage meinerseits spezifiziert sie: Einen österreichischen Pass hätte sie schon, aber ihre Eltern kämen aus Serbien. Obwohl sie in Österreich aufwächst und hier die Schule besucht, sogar die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt, begreift sie sich spontan als „ausländisch“. Diese Äußerung gibt mir zu denken: Wer darf sich wem gegenüber und in welchem Kontext „Österreicher*in“ nennen, wie entscheidet sich das? Welche Zugehörigkeiten konstruieren Jugendliche in der Wiener Migrationsgesellschaft?

Als eine der Grundlagen dieser Arbeit dient Mecherils Habilitationsschrift (Mecheril 2003), in der er die Zugehörigkeitsverhältnisse von Anderen Deutschen in Deutschland untersucht und zu dem Schluss kommt, dass diese in prekären Zugehörigkeitsverhältnissen leben. Aufbauend darauf wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, wie Jugendliche in Wien ihre Zugehörigkeitsverhältnisse (er)leben und wie sie diese entlang der Grenze von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen konstruieren.

Traditionell ist „die Jugend“¹ in aller Munde als Trägerin der Hoffnung auf eine bessere Zukunft, als Projektionsfläche von Ängsten und Beschwerden und in letzter Instanz als „zu bekämpfendes und zu reglementierendes Andere [gegenüber] der (Erwachsenen-) Gesellschaft“ (Böder/Eisewicht/Mey/Pfaff 2019: 3). In der medialen wie wissenschaftlichen (speziell in der quantitativen) Auseinandersetzung wird dabei häufig eine Einteilung in unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen vorgenommen: nach verschiedenen Hintergründen (Familiensprache, Migration, Bildungsabschluss der Eltern), nach Wohnort (Bezirk, Bundesland, Stadt/Land), nach Schultyp (mit oder ohne Matura) u.v.m. (vgl. u.a. Statistik Austria 2019, PISA, Ströhle 2017: 13). Diese Einteilungen unterliegen gewissen Modeerscheinungen, die aus gesellschaftlichen Kontexten und Bedingungen resultieren und in Wechselwirkung mit ihnen stehen. Mit der Zuordnung einiger Menschen zu einer bestimmten Gruppe wird einerseits ein Diskurs über sie geschaffen: Sprachliche Benennungen gehen immer auch mit Bewertungen einher, die sich auch auf die Mitglieder

1 Das Verständnis von „Jugend“ unterliegt sozialhistorisch geprägten, sind wandelnden Konstruktionen (Böder/Eisewicht/Mey/Pfaff 2019: 3). Da diese Arbeit nicht darauf abzielt die „Jugend“ als homogenes Ganzes zu ergründen, sondern die Positionierungen und Interaktionen in Fokusgruppen im Vordergrund stehen, wird in der Folge der Begriff „Jugendliche“ verwendet und bezeichnet Personen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Speziell gemeint sind die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen, also Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II.

der konstruierten Gruppe übertragen. Andererseits wird unwillkürlich eine oppositionelle, nicht-markierte Gruppe diskursiv geschaffen. Auf Basis solcher Zuordnungskonstruktionen entstehen gesellschaftliche Hierarchien, die meist die unmarkierte Gruppe als Norm (das „Wir“), der markierten als Normabweichung (das „Nicht-Wir“), überordnen und ersteren die Deutungshoheit geben. Die Festschreibung auf eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit in Kombination mit der einseitigen Deutungsmacht seitens des unmarkierten „Wir“ bedingen oft Abwertung und Diskriminierung (Attia 2009, Mecheril 2003).

Die „Kohorte“ der „Personen mit Migrationshintergrund“, gefasst als Personen, die selbst oder deren beide Elternteile außerhalb von Österreich geboren wurden, wird von der Statistik Austria erst seit 2008 erhoben (Statistik Austria 2019). Dieses Unterscheidungsmerkmal steht seit einigen Jahren, speziell dem Jahr 2015, in dem überdurchschnittlich viele Menschen als Asylsuchende nach Europa kamen, im Zentrum der politischen und öffentlichen Auseinandersetzung (Sprung/Kukovetz 2018: 228, Hametner/Rodax 2017: 79). Der mediale Diskurs im Kontext der Fluchtbewegung von 2015 hat dabei einen deutlichen Wandel von „Willkommenskultur“ zu „Flucht/Migration als Problem“ (Sprung/Kukovetz 2018: 232, Jäger/Wamper 2017) durchgemacht. Begrifflichkeiten im Kontext von Migration werden im medialen und öffentlichen Diskurs unscharf abgegrenzt und verschwimmen mit anderen Begriffen, wobei viele negativ konnotiert sind (Hintermann et al. 2014, Hametner/Rodax 2017). Problematisch ist das einerseits, da es eine enge Verbindung zwischen öffentlich-medialer Debatte und politischen Maßnahmen gibt (Seukwa/Dauer 2018, Hametner/Rodax 2017: 79ff., Goppel 2015). Andererseits kommt es auch zu einer unwissenschaftlichen, häufig pauschalisierten, Verkettung von attribuierten Eigenschaften und Umständen in der Berichterstattung über Migration und Flucht sowie Migrant*innen und Geflüchtete, die auch auf „Personen mit Migrationshintergrund“ übertragen und mit anderen Merkmalen vermischt werden (Hametner/Rodax 2017). Etwa wird „nicht-typisches Aussehen“ mit Fremdsein und Muslimisch-Sein gleichgesetzt (Hopkins et al. 2017, Hopkins 2016), aus dem Bekenntnis zum Islam werden schlechte Deutschkenntnisse oder geringere Weltoffenheit abgeleitet (vgl. Yağdı 2019). Beispielhaft für diese Art des (emotional-verworrenen) Diskurses ist das Buch von Susanne Wiesinger (2018), in dem die Lehrerin solche Verbindungen herstellt (vgl. Yağdı 2019).

Wiesingers Buch setzt *Sprache* als bestimmende Variable des Zugangs zu erfolgreicher Bildung und Teilhabe, zu Integration und Wertschätzung. In diesem Diskurs ist im Wesentlichen die deutsche Sprache als Ermöglichende markiert, Migrationssprachen werden dagegen als Verhindernde oder Erschwerende gewertet (Terhart/von Dewitz 2018:

268). Damit wird die diskursiv beherrschende linguistische Ungleichbewertung sprachlicher Kompetenzen im schulischen Bildungskontext der (Wiener) Migrationsgesellschaft deutlich (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 57ff., Dirim/KSchulepour 2018:201ff., 215ff.). Der Betonung von Multilingualität als anzustrebendes Bildungsziel seitens der EU (Council of the European Union 2018, Council of Europe o.J.) sowie der österreichischen Politik, steht der medial-politische Diskurs der unzureichenden Deutschkenntnisse aufgrund Nicht-deutscher Familiensprache gegenüber. Sprachen und Fertigkeiten in diesen Sprachen unterliegen unterschiedlichen Bewertungen. Diese diskursiven Strömungen prägen durch ihre hohe mediale Präsenz auch Schule und Unterricht sowie potenziell Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen, Entscheidungen über den Einsatz von Ressourcen und die Förderung unterschiedlicher Sprachen (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 54f.).

Der Begriff „Migrationshintergrund“ wird in diversen Diskursen zu einem undefinierten Sammelbehälter, der sowohl in der Wissenschaft als auch in Informations- und Unterhaltungsmedien sehr unterschiedlich gefasst und mit der Zuschreibung von bestimmten Attributen (wie etwa Annahmen über sprachliche Fertigkeiten) verknüpft wird. In jedem Fall wird er, neben sprachlichen, religiösen und anderen Verortungen, zu einem Merkmal der *Differenz*. Einen Migrationshintergrund oder eine nicht-deutsche Familiensprache zu haben, genügt um als ANDERS definiert zu werden, als *nicht-österreichisch* und „*Nicht-Wir*“ (Ströhle 2017).

Die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen mit und ohne sogenanntem „Migrationshintergrund“ wird meist nicht erfasst. Selten kommen die Jugendlichen in der Wissenschaft oder in den etablierten Informationsmedien² selbst zu Wort. Ausnahmen finden sich etwa in der ethnographischen Arbeit Ströhles (2017) und in Forschungsprojekten der vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung geförderten Reihe *Sparkling Science*³. In diesem Förderprogramm entstanden u.a. die Projekte *Grenzgänge* (Arztmann/Wintersteller/Wöhrer 2016, Wöhrer 2016, Wöhrer et al. 2017), *Vielfalt der Kulturen – ungleiche Stadt* (Howorka 2012, Auer 2011), *Tricks of the Trade* (Wöhrer 2012)

2 Unter „etablierten Informationsmedien“ fasse ich hier klassische Print- und Massenmedien wie Zeitungen, Radio und Fernsehen in Abgrenzung zu „sozialen Medien“ in denen Jugendlich als Prosumer*innen (Wortschöpfung aus „Produzent*in“ und „Konsument*in“ ursprünglich von Toffler 1980, s.a. Ritzer/Dean/Jurgenson 2012) aktiv und repräsentiert sind (vgl. z.B. saferinternet.at 2018).

3 Wesentliche Bedingung für die Förderung im Rahmen von *Sparkling Science* ist die gemeinsam-kooperative Forschung von Schüler*innen und Forschenden aller Fachrichtungen (<https://www.sparklingscience.at/>).

und auch *MiDENTIY*⁴ (Kessel et al. 2018), die sich mittels unterschiedlicher partizipativer Forschungsansätze mit sozialen Differenzlinien in der Schule bzw. mit (medialen) Identitätskonstruktionen Jugendlicher in der österreichischen Migrationsgesellschaft befassen.

Das Projekt eröffnet Jugendlichen in der Wiener Migrationsgesellschaft Raum zur Selbstpositionierung, um ihnen Gehör zu verschaffen: In mehreren Fokusgruppen ziehen Schüler*innen der Sekundarstufe II diskutierend eigene Grenzen des „Wir“ und „Nicht-Wir“. Im Projekt *MiDENTITY* reflektieren sie in der Gruppe u.a. über „Identität“, „Zugehörigkeit“ und „Kultur“. Die vorliegende Masterarbeit wirft einen neuen Blick auf das „Datenmaterial“ von zwei im Projekt *MiDENTITY* entstandenen Gruppendiskussionen. Aus der Perspektive der Migrationspädagogik, die anti-diskriminierend und macht-reflexiv vorgeht, werden die (Selbst-)Positionierungen der Jugendlichen nachgezeichnet. Die Auswertung der Diskussionsrunden geht zunächst folgender Frage nach:

Entlang welcher Differenzmerkmale konstruieren Jugendliche in Diskussionsgruppen an zwei Schulen in der Wiener Migrationsgesellschaft Gruppen des *Wir* und *Nicht-Wir*, wie fassen sie diese Merkmale und welche sozialen Positionierungen etablieren sie durch diese Konstruktionen für sich und *Andere*?

Im Folgenden werden zunächst wichtige Begrifflichkeiten und „diskurswirksame“ konstruierte Kategorien der Ungleichmarkierung eingehender beleuchtet. Vor der Erläuterung des methodischen Vorgehens bei der Analyse erfolgt die Auseinandersetzung mit der Erhebungsmethode und die Offenlegung ihrer konkreten Umsetzung. In der Analyse wird den in der Diskussion durch die Teilnehmer*innen konstruierten „Wir“ und „Nicht-Wir“-Gruppen nachgegangen. Die Arten der Grenzziehungen werden danach hinterfragt, welche semantischen Inhalte und Bewertungen mit ihnen in der Konzeption der jugendlichen Gruppe einhergehen und welche möglichen Ursachen und Konsequenzen potenziell mit ihnen verknüpft sind. So werden als Ergebnis Tendenzen der Zugehörigkeitsordnungen Jugendlicher in Form von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen offengelegt. Ein Ausblick auf eine mögliche Nutzbarmachung dieser Erkenntnisse, besonders für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, rundet die Arbeit ab.

⁴ Aus dem Projekt „MiDENTITY - (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“ stammen auch die Gruppendiskussionen, die die Grundlage für diese Masterarbeit bilden. Die Autorin ist Teil des Projektteams und war maßgeblich an der Ausarbeitung und Umsetzung des Projekts unter der Leitung von Christiane Hintermann beteiligt. Weitere Informationen zum Projekt [Projekt MiDENTITY \(univie.ac.at\)](http://Projekt MiDENTITY (univie.ac.at))

2 (Theoretische) Grundlegung

Diese Arbeit blickt mithilfe der konstruktivistischen Linse der *Cultural Studies* (Storey 2015) auf die dynamischen und machtvollen Wechselwirkungen zwischen Diskursen (Wissensregimen), ihren bedeutungs- und (un-)möglichkeitsschaffenden Ausdrucksformen in sozialen und kulturellen Praktiken und deren (verzerrten, veränderten) Widerhall in den Subjekten, deren Wahrnehmung, Weltwissen und Überzeugungen, die sich in der Konstitution ihres Selbst und ihren Zugehörigkeitskonstruktionen niederschlagen. Die Grundfrage der Cultural Studies lautet „[...] wie [tragen] soziale Praktiken der Macht mittels kultureller Sinnproduktion zur Konstitution der Subjekte bei [...] [?]“ (Dirim/Mecheril 2018: 21). Aus dem Blick der Migrationspädagogik muss dann noch weitergefragt werden, in welcher Konsequenz das geschieht, nämlich „welche „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen so konstruiert werden. Schließlich geht dieser Ansatz von der gesellschaftlich-folgenreichen Ungleichstellung zwischen entlang unterschiedlicher Differenzmerkmale konstruierten Gruppen aus: Welche konkreten Differenzen als bedeutend für gesellschaftliche Auf- oder Abwertung markiert werden, und welche nicht, gibt Aufschluss über gesellschaftliche Strukturen und hilft die Ursachen für soziale Ungleichheit verstehen, um sie in der Folge – so der politische Wille – zu bekämpfen. Im vorliegenden Fall richtet sich diese Frage an jugendliche Schülerinnen und Schüler, die so als handelnde und deutungsmächtige Subjekte anerkannt werden. Für die Operationalisierung der genannten Forschungsfragen, bedarf es begrifflicher Werkzeuge, die in der Folge näher bestimmt werden.

2.1 Diskurs

Unseren (eingeschränkten) Wahrnehmungen verleihen wir Menschen Bedeutungen, die durch unser „Wissen“ strukturiert und ermöglicht bzw. verunmöglich werden. Dieses „Wissen“ beziehen wir aus dynamischen sozialen Prozessen und Praktiken der Konstruktion und Vermittlung von unterschiedlichen *Ausdrucksformen* (Jäger/Zimmermann 2010: 13, 37). Die „Ausdrucksformen“ von Diskurs können unterschiedlichste Formen bedeutungstragender Zeichen annehmen: Sie können als kulturelle *Produkte*, wie Bilder, Videos oder Gebäude, als sprachliche *Ausdrücke*, wie Schriften, Wörter, Texte, und als *Praktiken*, wie man Texte schreibt, wie man sich kleidet/bewegt/artikuliert, in Erscheinung treten (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 30f.). Alle sprachlichen Äußerungen, kulturellen Produkte, aber auch die Alltagspraxen unseres Miteinanders können als Ausdrücke von Diskurswissen gelesen werden und erfahren in ihrer beständigen Wiederholung Variation

und Manipulation (ibid.). Gleichzeitig braucht es diskursives Wissen, um (lesbare) „Ausdrücke“ überhaupt herzustellen.

Diskurse sind die machtragenden *Wissensflüsse* hinter diesen Ausdrucksformen; das nicht notwendigerweise explizite Wissen *wie* und *was* getan wird. Diskurse sind sozial gemacht und damit an *Kontexte* gebunden (Jäger 2015: 173). Wir rezipieren Ausdrucksformen von Diskursen (also etwa mediale Produkte) laufend, bauen ihre Inhalte und Formen in unsere „Wissensstrukturen“ ein (wenn auch in modifizierter Gestalt) und produzieren durch unser (kommunikatives) Handeln gleichzeitig neue. So wirken Diskurse, vermittelt über ihre Ausdrucksformen, strukturierend auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Macht und Herrschaft im jeweiligen Kontext (Jäger 2015: 38). Durch sie wird mittransportiert, was im jeweiligen situativen Kontext „richtig“, „wahr“ und „gut“ ist, oder nicht. Unabhängig von diesem gesellschaftlich produzierten, diskursiven Wissen können wir nichts *wissen*. Das (kontextuell geltende) Wesen aller *Dinge*, von Apfel, über Ehre, Körper, Recht und Tier bis Zwitter, wird erst im Diskurs hervorgebracht und durch den Diskurs bearbeitet (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 23).

2.1.1 Subjektwerdung durch Performanz

Die Deutungsmacht dessen, wer und was wo und in welcher Weise als „legitim“ angesehen wird ist unterschiedlich verteilt und ergibt sich aus der jeweiligen Position im diskursiven System. Indem wir uns unausweichlich zu diesen Vorgaben (bewusst oder unbewusst) verhalten, werden wir zu *Subjekten*, weil die Diskurse und die durch sie ausgeübte Macht, subjektkonstituierend wirken.

Aus Individuen werden Subjekte, indem von ihnen verlangt wird, dass sie sich in jener vorherrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Struktur darstellen, einordnen, begreifen und artikulieren, in der Subjekt-Sein möglich ist (Mecheril 2003: 51).

Storey spricht von „social scripts“ (2015: 129) nach denen wir handeln. Das Subjekt ist dabei jedoch nicht einer „gesellschaftlichen“ Macht ausgeliefert- jede Position im diskursiven System bietet ihre eigenen Möglichkeiten und Einschränkungen. Macht ist also nicht nur ein Herrschaftsinstrument, sondern auch ein Instrument der Ermöglichung – der Ermächtigung.

Das *Handeln* im diskursiven System bedeutet das Tägeln von sprachlichen und nicht-sprachlichen *Aussagen* im Diskurs. „Handlungen“ also Performanz, schließt alles Tun innerhalb des Systems ein- wie und was wir sprechen oder nicht, einkaufen, essen etc. reflektiert soziale Praktiken und produziert Aussagen im Diskurs. Diese Aussagen oder Zeichen lassen einzeln und für sich genommen, als „Atom[e] des Diskurses“ (Foucault 1972:

80) keine Rückschlüsse auf das diskursive System zu. Erst im Kontext weiterer Diskurskerne, also Ausdrucksformen von Diskurs, wird der Diskurs erkennbar (Jäger 2015: 50). Jedoch *nur* im Rahmen der diskursiv geprägten Deutungs- und in der Folge der Äußerungsmöglichkeiten seitens der „Leser*in“. Dabei wird deutlich, dass jede Äußerung Produkt der diskursiven Zusammenhänge ist, jedoch auch auf diese diskursiven Zusammenhänge rückwirkt (Jäger/Zimmermann 2010: 30f.). Diskurse sind Produkt und gleichzeitig Ursprung von (neuen bzw. veränderten) Macht-Wissen-Systemen (vgl. Storey 2015: 130, Foucault 1990 [1978]: 100). Diskurse schaffen also in bestimmten Zeit-Raum-Kontexten wirksame soziale Wirklichkeiten, die bestimmte Subjektpositionen in Form von Modellen ermöglichen (Jäger spricht von „Applikationsvorgaben“ (2015: 35)). Indem wir diese Positionen annehmen und im Rahmen der Möglichkeiten gestalten, werden wir zu Subjekten, und halten gleichzeitig den Diskurs aufrecht, der sich laufend verändert.

Diskurse erzeugen Kategorien, Begriffe, Themen, Gegenstände und zugleich erzeugen sie uns, die Wissenden, diejenigen, die aufgrund ihres Wissens, des Gebrauchs ihres Wissens und aufgrund des Gebrauchs, den das Wissen von ihnen macht, zu dem werden, was sie sind. Der Diskurs ist insofern doppelt produktiv, nämlich auf den Ebenen der Erzeugung von ‚Dingen‘ und von Subjekten, die es ohne das Wissen über diese Dinge nicht gäbe. (Dirim/Mecheril 2018: 23)

Das diskursive „Wissen“ über die „Wirklichkeit“ beeinflusst also die Wahrnehmung von dieser „Wirklichkeit“, es schafft Wirklichkeiten (Storey 2015:128). Was „wahr“ ist bzw. als „wahr“ gilt oder nicht, wird in diesem diskursiven System festgelegt.

[...] ‘regimes of truth’ do not have to be ‘true’; they have only to be thought of as ‘true’ and acting on as if ‘true’. If ideas are believed, they establish and legitimate particular regimes of truth (Storey 2015: 130).

Abschließend kann also festgehalten werden, dass unter *Diskurs* sowohl die sozial, unter spezifischen Bedingungen der Macht, produzierten *Wissensströme* über Deutungsweisen verstanden sind, als auch ihre *Ausdrucksformen*, als Aussagen oder Zeichen. Über letztere vermittelt, wirken Diskurse wiederum auf die *Subjekte*, je nach deren Position im System eher unterdrückend oder eher ermöglicht, wie auch auf die im System wirksamen Macht-Wissens-Strukturen rück. Zur besseren Unterscheidbarkeit bezeichnet diese Arbeit Diskurs als Wissensstrom daher als „diskursives Wissen“, die so hervorgebrachten Aussagen als „Diskurs“, und die darin enthaltenen Schemata der Bezeichnung, Ausführung und Deutung als „diskursive Praktiken“, wobei immer mitbedacht werden muss, dass eine analytische Trennung in der Praxis nicht möglich ist und hier einem besseren Verständnis dient.

2.1.2 Sprache als diskursive Praktik

Die Vermittlung von diskursivem Wissen erfolgt über *Performanz*- u.a. in Form von Sprechen. Sprache bildet damit das zentrale Terrain der Aushandlung von (Be)Deutung(en) sowie Ermöglichung bzw. Verunmöglichung von Subjektivitäten und den Modalitäten ihrer Begegnung. Sprache ist diskursive Praxis. *Wer* in einem bestimmten Kontext *wie* mit *wem* sprechen kann und darf, lautet demnach auch die zentrale Frage machtkritischer Analyse, etwa in der Kritischen Diskursanalyse. Sprache transportiert gleichsam die gesellschaftlichen Wissensvorräte: Durch Sprachhandlungen, wie die Bezeichnung und Beschreibung, werden vielschichtige Wissensverknüpfungen geschaffen, die auf die/den/das Bezeichnete oder Beschriebene rückwirken. Die jeweilige Form des Ausdrucks bestimmt den Blickwinkel und damit die Frage dessen, was als relevant, gültig, richtig etc. angesehen wird (Gee 2001: 3f.). Die „reine“ und neutrale oder *objektive* Informationsvermittlung durch die Schaffung eines korrekten sprachlichen Abbilds scheitert an der Notwendigkeit ihrer Interpretation sowie an der Positionsgebundenheit der sprechenden Subjekte.

Language, for example, is a discourse: it enables me to speak, it constrains what I can say, it constitutes me as a speaking subject (i.e. it situates and produces my subjectivity: I know myself in language; I think in language; I talk to myself in language) (Storey 2015: 128).

Sprache existiert einzig als Konstruktionssystem *möglicher* Aussagen (Foucault 1972: 85, vgl. Jäger 2015: 124). Sie bildet „die Wirklichkeit“ nicht ab; als Ausdruck von Diskurs(-wissen), prägt sie im wechselseitigen Verhältnis unsere (Selbst-)Wahrnehmung und schafft so neue Wirklichkeiten in- und außerhalb der Sprache. Sprache als Medium erfüllt unterschiedliche Funktionen und ist durch sie wirk-mächtig, doch durch seine Verwendung basteln wir beständig an unserem jeweils eigenen Bild der Welt, wie auch vermittelt über den Filter ihrer Deutungsarbeit, an den Bildern unserer Kommunikationspartner*innen.

Aus der sozialen Gemachtheit von Sprache (wie auch anderen Formen der *Performanz*) ergibt sich im Umkehrschluss, dass Sprache auf die sozialen Bedingungen ihrer Produktion rückverweist, ebenso wird durch den Akt der des Sprechens, etwa des Benennens, soziale Realität gestaltet. Sprachliche Produkte, wie Text, als sprachlicher Ausdruck von Diskurs, sind demnach „Wort gewordener Kontext“ (Jäger 2015: 173). Alle Merkmale des Texts, die verwendeten pragmatischen, lexikalischen und grammatischen Strukturen, wirken in Wechselwirkung auf und durch die Leser*innen, indem sie manche Sichtweisen, Subjektpositionen einschließen und andere ausschließen indem sie die lesenden Subjekte zwingen, sich zu positionieren – in affirmativ-wiederholender oder widerständig-verändernder Form (Fairclough 2003: 23f., Jäger 1997: 86).

Durch die (sprachliche) Performanz werden so nicht nur Realität(en) gestaltet, sondern auch Subjektposition(en) zugeteilt und bezogen und Wertigkeit(en) vergeben oder entzogen, die sich wiederum in der Sprache spiegeln. Dadurch ist Sprache konstituierend für „sprachliche Zugehörigkeit“, und damit Ankerpunkt für Diskurse des Ein- oder Ausschlusses, des „Wir“ und des „Nicht-Wir“. Sprache ist ein Instrument der Konstruktion von Differenz. Wenn in dieser Arbeit von Sprache die Rede ist, muss diese doppelte Wirkmächtigkeit mitgedacht werden: Sprache und sprachliche Strukturen tragen Diskurse, gleichzeitig ist Sprache (Sprechweise) selbst ein Ankerpunkt von Differenzlinien, der mit unterschiedlichen Bedeutungen aufgeladen wird und so als Instrument des Diskurses fungiert. Dies geschieht etwa, wenn Spracherwerb und Sprachbeherrschung entscheidend für die formal-institutionalisierte Zuteilung in Schulklassen oder Aufenthaltstitel⁵, mitunter weniger formal, in Gruppen von Gleichen und *Anderen* wird. Auf diese essentielle Funktion des Rekurses auf Sprache im (migrations-)gesellschaftlichen Diskurs wird in Kapitel 2.5.5 eingegangen.

2.1.3 Kultur als diskursive Praxis

Kultur ist ein umkämpfter und vielschichtig mit Bedeutungen beladener Begriff. Er erfüllt in Wissenschaft(en) und im Alltag unterschiedliche Funktionen und wird dabei sehr unterschiedlich gefasst und eingesetzt. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus auf *Kultur* als Analysekategorie in den *Cultural Studies* gelegt, wobei nicht vergessen werden darf, dass die unterschiedlichen Bedeutungen bei der Benennung von „Kultur“ immer mitschwingen.

Kultur stellt die wesentliche Perspektive der Untersuchung in den *Cultural Studies* dar. Sie wird gefasst als Lebensweisen, die sich in Alltagspraktiken, also kulturellen Praktiken der Bedeutungsvergabe ausdrücken. Da diese diskursiv-gesellschaftlich hervorgebracht sind, sind kulturelle Praktiken immer soziale Praktiken, die von einer bestimmten Gruppe von Eingeweihten in einer kontinuierlich-variierteren, für die Mitglieder wiedererkennbaren Form praktiziert wird. Durch dieses beständige Wiederholen bestimmter (diskursiver) Elemente, entstehen Codes, die innerhalb dieser Gruppe gelten und als „normal“ anerkannt sind. Was

5 Vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Hrsg.): Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft. In: 68. Bundesgesetz für die Republik Österreich vom 8.Juni 2017. Unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bgb1Auth/BGBLA_2017_I_68/BGBLA_2017_I_68.pdfsig#page=8&zoom=auto,-274,695. [Zugriff: 23.11.19]

„normal“ ist, wird erst im Rückblick deutlich, erst nachdem wir viele Wiederholungen der Elemente gesehen haben (Jäger 2015: 53). Reckwitz schreibt, „dass sämtliche Komplexe von Praktiken [...] erst vor dem Hintergrund der jeweiligen, sehr spezifischen Sinnhorizonte und Bedeutungscodes möglich sind, ‚normal‘ und ‚rational‘ werden oder gar als notwendig und natürlich erscheinen“ (Reckwitz 2008: 27, Attia 2009: 18). Die Elemente werden zu kollektiv anerkannten Symbolen, zu Kollektivsymbolen, die in einem bestimmten Kontext gültig sind, dabei aber veränderlich und contingent bleiben (Attia 2009: 18). Die Erfassung von Sinneseindrücken ist abseits von Strukturierung und Deutung nicht möglich (Reckwitz 2008: 26). Zu ihrer Entzifferung nutzen wir diskursives Wissen und die spezifischen „Kulturellen Deutungsmuster“ (Altmayer 2002: 16f., 2006: 52f.). Eben dieses Wissen um Deutungsmuster - Altmayer spricht auch von „Kultur als Hypertext“ (2006), Reckwitz von einem „bedeutungsorientierten“ Kulturbegriff (Reckwitz 2008) - bildet den Zugang und begründet die Mitgliedschaft in der oben bereits erwähnten *Gruppe*.

Kultur ist Interaktion zwischen Menschen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 20). Die Mitglieder „einer“ Kultur bilden effektiv eine *Kommunikationsgemeinschaft*, die durch die soziale Produktion und Konsumation von kulturellen Zeichen und Bedeutungen, unter bestimmten regulatorischen Bedingungen, dessen was als „legitim“, „gut“ etc. anerkannt wird gekennzeichnet, die wiederum auf sie selbst und ihre Selbst- und Fremddarstellungen beeinflusst. Du Gay und Hall et al. (1997) beschreiben diese Wechselwirkungen als *Circuit of Culture*. Wesentlich ist dabei, dass einzig das diskursive, kulturelle Wissen darüber entscheidet, wer Teil dieser Kommunikationsgemeinschaft ist. Territoriale, nationale oder sonstige Grenzen spielen dabei keine gemeinschaftskonstituierende Rolle. Die Teilnehmer*innen erklären sich und anderen die Welt in ständigen Wiederholungsschleifen über diese Deutungsmuster, was einen Verfestigungseffekt hat. *Kultur* als Summe wiedererkennbarer Symbole wird (re)produziert.

Gleichzeitig entsteht in dieser notwendigen, „fehlerhaften“ Wiederholung auch ein Potenzial für die Veränderung eben dieser Schemata (Gee 2001: 2). In andauernden, kaum wahrnehmbaren Prozessen oder in (vermeintlich) plötzlichen Brüchen liegt die Möglichkeit zur Erkennbarkeit und damit zur Hinterfragung gesellschaftlich-kultureller Normen (ibid.). Aufgrund eben dieser Brüche, die schon in der subjektiven Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung und des Begreifens wurzeln, gibt es auch keine „Kultur“ in ihrer „Reinform“ bzw. kein Subjekt, das gänzlich, „einer Kultur“ zuordenbar ist. Kultur, kulturelle Deutungsmuster zeichnen sich eben durch Dynamik und kontinuierliche Verschiebung aus.

Greifbar für Analyseprozesse (z.B. in den Cultural Studies), werden kulturelle Deutungsmuster in den aus ihnen resultierenden kulturellen Produkten (Zeichen, Umgangsformen etc.). Dirim und Mecheril sprechen von

[...] interaktive[n] Prozessen (etwa in der Schule) der Herstellung eines als symbolisch sinnvoll geltenden ‚Produkts‘ (einer als legitim geltenden sozialen Hierarchie, einer semantischen Kategorie der Unterscheidung, einer als verständlich geltenden Redeweise etc. (ibid. 2018: 21).

Diese lohnt es sich u.a. aus der Sicht der Migrationspädagogik zu untersuchen, da durch spezifische diskursive Praktiken „Kultur“ als Unterscheidungsmerkmal konstruiert wird. Das Vermögen über bestimmtes Wissen und entsprechendes Handeln wirkt gruppenkonstituierend und daher sowohl ein- als auch ausschließend. Sie stellt daher eine wesentliche Referenz für die Untersuchung von Gruppenkonstruktionen dar.

In Anschluss und Abgrenzung zu Diskurs, wird unter Kultur in dieser Arbeit ein spezifisch-dynamisches Wissen um ein ebenso spezifisch-dynamisches Set an kollektiven Symbolen und deren Deutungsmuster verstanden, das durch Machtstrukturen geprägt ist, und so auch Macht (über-)trägt - *auf* Subjekte und *durch* Subjekte.

2.2 Differenzordnungen und Diskriminierungsverhältnisse

Die beiden sich wechselseitig aufeinander beziehenden Begriffe sind wesentlich für die kritische Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitskonstruktionen. Der Begriff *gesellschaftliche Differenzordnungen* bringt zweierlei zum Ausdruck:

Erstens, dass es sich um gesellschaftlich konstruierte und gesellschaftlich folgenreiche Unterscheidungsweisen handelt und zweitens, dass diese Unterscheidungsweisen je über hegemoniale kulturelle Regeln, in denen zum Ausdruck kommt, was als legitim und illegitim gilt, hervorgebracht werden (Dirim/Mecheril 2018: 40).

Differenzordnungen sind demnach sozial gemacht und fallen damit unterschiedlich aus bzw. sind veränderbar. Gleichzeitig erhalten sie große Wirksamkeit insbesondere dadurch, dass sie als „selbstverständlich“, „normal“ und hegemonial verankert, dabei contingent, nicht leicht fassbar sind. In ihrem Geltungskontext wirken sie durch soziale Praktiken (der Selbst- oder Fremdzuschreibung, der Bezeichnung, der Segregation etc.) auf die jeweiligen Akteur*innen, die sich zu ihnen verhalten *müssen*. Handeln, Fühlen, Denken geschehen innerhalb der Differenzordnungen und bewirken so die Einordnung als Subjekt, die Subjektivierung. Mecheril erklärt die Machtwirkung der Differenzordnungen in zweierlei Beziehungen zum Untersuchungsgegenstand:

Zum einen handelt es sich bei Subjektbildung um den Einbezug der Individuen mittels ihrer Aktivität in einen ihnen vorgängigen Symbolzusammenhang der Regelung von Bedeutungen und Normen, die mit kognitiven und affektiven Zwängen verbunden sind. Zum anderen vermitteln Differenzordnungen Hierarchisierungen, die für Menschen mit systematisch unterschiedlichen Zugängen zu symbolischen und materiellen Ressourcen verbunden sind (Mecheril 2018: 93).

Differenzordnungen und -verhältnisse geben Orientierung in der jeweiligen Gesellschaft – auch für die eigene (selbstempfundene bzw. fremdzugewiesene) Position im Verhältnis zu allen anderen Positionen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 41). Durch die Beziehung/Zuweisung einer Position in diesem System der Differenzlinien, durch die beständige Anrufung von Individuen *als „jemand/etwas“* werden diese zu Subjekten (vgl. ibid. 42). Die Differenzlinien unterscheiden sich jedoch massiv in ihrer Konsequenz. Dirim und Mecheril (2018: 43) unterscheiden Differenzordnungen im Hinblick auf ihre Machtwirkung nach drei Aspekten: „Differenzordnungen sind erstens machtvoll, weil jede Subjektwerdung immer im Rahmen von Differenzordnungen stattfindet.“ (Dirim/Mecheril 2018: 43 mit Bezug auf Butler 1991, Hall 1994, Althusser 1970/2010). Zweitens geht mit der Zuordnung eine Hierarchisierung, eine Privilegierung mancher Positionen gegenüber anderen einher. Sie erzeugen also eine Ungleichstellung (vgl. dazu das Konzept des „Normalismus“ bei Jäger 2015: 53, der auch von dieser konstruierten *Norm* abweichende Positionen markiert). Drittens funktionieren Differenzordnungen in binären Regimen dichotomer Entgegensetzungen, in denen von Subjekten erwartet wird „eindeutig“ auf eine Position zuordenbar zu sein. (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 43) Ein Dazwischen oder ein Sowohl-als-auch wird als Angriff oder zumindest Infragestellung der bestehenden Ordnung gewertet. Diese Subjekte, die diese verkörpern, erfahren dabei häufig Abwertung oder Ausschluss (also Formen der Gewalt) seitens der Mehrheitsgesellschaft. (vgl. ibid.) Gleichzeitig tun sich durch solche Brüche Lücken im hegemonialen System auf, die zu einer Veränderung desselben führen können. Nur in der ständigen Wiederholung, die ihre „Selbstverständlichkeit“ und „Quasi-Natürlichkeit“ suggeriert, haben die Differenzlinien Bestand. Die Notwendigkeit der ununterbrochenen Bestätigung führt jedoch auch dazu, dass sich Differenzlinien verschieben, verschwimmen und brüchig – durchlässig werden. Die Wirksamkeit von Differenzlinien ist daher nicht überall in gleichem Ausmaß spürbar, und gilt nicht für alle in gleicher Form. Dies versuchen u.a. Ansätze der Intersektionalitätsforschung aufzuzeigen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 44 mit Verweis auf Crenshaw 1994). Mitzudenken ist dabei auch, dass Differenzlinien je nach Kontext unterschiedlich relevant und präsent sind. „[D]ie Positionierungen von Personen [stellen] keine fixen Größen dar, sondern sind diachron und synchron variabel und kontextrelativ“ (Dirim/Mecheril 2018: 45).

Diskriminierungsverhältnisse bezeichnen die Bedingungen unter denen die Benachteiligung von Träger*innen bestimmter (zugeschriebener) überindividueller Merkmale stattfindet (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 45). Diskriminierungen sind also strukturelle Ungleichbehandlungen auf Basis von Differenzordnungen. In der sozialwissenschaftlichen Betrachtung steht weniger das individuell-subjektive Empfinden als die sozial-machtstrukturellen Bedingungen von Diskriminierung im Vordergrund. Dirim und Mecheril (2018: 47) unterscheiden vier Arten der Diskriminierung: 1) *Symbolische und materielle Diskriminierung*, liegt vor, wenn Ressourcen (Geld, Zeit, Raum, Aufmerksamkeit...) oder Prestige (Anerkennung) ungleich verteilt sind. 2) *Absichtliche und unabsichtliche Diskriminierung*: Diskriminierung kann auch unwissentlich und ohne „böse Absicht“ bzw. in „guter Absicht“ erfolgen. Im Gegensatz ist nicht jede Diskriminierung jedem „Opfer“ als solche bewusst und nicht jede diskriminierte Person empfindet diese in gleicher Weise. Es braucht Wissen über Differenzordnungen und ihre Konsequenzen, um diese bewusst erleben zu können. Dagegen kann ein Handeln nach diesen als „normal“ konstruierten Differenzordnungen zur unbewussten Diskriminierung führen. 3) *Direkte und indirekte Diskriminierung* bzw. Diskriminierung durch Ungleichbehandlung und durch Gleichbehandlung, wird danach unterschieden, ob eine Maßnahme spezifisch auf eine Gruppe wirken soll oder eine allgemeingültige Maßnahme, eine spezifische Gruppe in stärkerem Maß betrifft. 4) *Strukturelle, institutionelle und interaktive Diskriminierung*: Hier ist der jeweilige gesellschaftliche Kontext ausschlaggebend. Strukturelle Diskriminierung ergibt sich aus den allgemeingesellschaftlichen Bedingungen in Form von den gültigen „Normalitäts- und Rationalitätsvorstellungen“ (Jennessen et al 2013: 19 nach Dirim/Mecheril 2018: 49), beispielsweise in der Ungleichverteilung von Kindertagesstätten oder der Anbindung an den öffentlichen Verkehr (vgl. ibid.). In der „Logik zwischenmenschlicher Interaktion“ (ibid.) zeigen sich interaktive Diskriminierungen, die mit gesellschaftlich-strukturierten Formen zusammenfallen können aber nicht müssen. Dirim und Mecheril zählen einige Beispiele für interaktive Formen der Diskriminierung auf: „affektive und emotionale Beteiligung, Möglichkeit zur Empathie, Ansprache des Gegenübers als moralisch verantwortliches Subjekt, Beziehungsarbeit“ (2018: 50). Die Logik von Institutionen kann stattdessen institutionelle Diskriminierung hervorbringen (ibid.). Die spezifischen Organisationsformen innerhalb der Institutionen eröffnen bzw. erfordern entsprechend interner Gründe bestimmte Differenzordnungen, die von den Beteiligten umgesetzt werden (ohne deren persönliche Überzeugungen widerspiegeln zu müssen) (vgl. ibid.).

Wesentlich für das Verständnis von Diskriminierung ist, dass diese Erfahrungen auf das Selbstverhältnis der Diskriminierten rückwirken und sich diesen einschreiben.

2.2.1 Othering

Othering ist eine diskursive Praxis der Identifikation und Objektivierung, in der *Andere* produziert werden und die positionelle Superiorität des „Nicht-*Anderen*“ bestätigt wird (Said 1978, Mecheril/Olalde 2018: 190). Der Begriff „Othering“ geht auf Jacques Lacan zurück, der damit die Selbstdefinition im Kontrast zum anderen bezeichnete. Spivak (2008 [1988]) nutzte den Begriff später für diskursive Strategien der rassistisch/stereotypen Festschreibung von Subjekten zu einer bestimmten, über- oder untergeordneten Gruppe (vgl. Schreilechner 2019: 20)

Die Naturalisierung dieser Machtstrukturen und Differenzordnung wird mittels Objektivierungspraktiken wie etwa der „Beschreibung“ und der „Benennung“ bzw. „Nicht-Benennung“ erreicht (Hornscheidt 2005: 478). Indem ich sage oder schreibe, dass etwas (anders) ist, ist es es auch. Gleichzeitig wird das Nicht-Benannte, weil es „gleich“ ist, als Norm gesetzt und gegen das das „Benannte“ abgeglichen (ibid. 479). Sprache und sprachliche Benennung, also jede Art verbaler Namensgebung, ist eine wesentliche Strategie in der diskursiven Alltagspraxis des *Otherings* (Hornscheidt 2005, Schröder 2016: 12). Durch die Sprachhandlung „Benennung“ erfolgt eine Perspektivierung, Subjektpositionen werden geschaffen:

[...] Benennungen als sprachliche Handlungen verstanden, nehmen dann Kategorisierungen vor, „mit denen Außersprachliches wahrnehmbar und kommunizierbar gemacht oder sogar als Wahrnehmbares überhaupt erst hergestellt wird“ (Hornscheidt 2005: 477f., auch bei Schröder 2016: 12).

Gleichzeitig wird auch der Gegenpol mit erschaffen.

(Kolonial-)Geschichtlich ist die Macht der Beschreibung ungleich verteilt. Edward Said (1979 [1978]) untersuchte diese starren Strukturen der Ungleichbewertung in einem Gründungswerk postkolonialer Ansätze, als *Orientalismus*. Die Kolonialmächte betrachten die „Anderen“ aus ihrer Machtposition heraus als „subaltern“, untergeordnet, anders (Spivak 2008 [1988]). „Der Okzident“ bzw. „der Westen“ konstruiert sich erst in Opposition zum „Orient“, wobei eine Wertung einhergeht (Said 1979:7). Der Orient, wird abgewertet und als vormodern, auf einer frühere Entwicklungsstufe des Okzidents, positioniert

(Rommelspacher 2002: 102). Said beschreibt damit die Praxis des Otherings, ohne sie so zu bezeichnen (Castro Varela 2016: 154).

Othering ist eine Alltagspraxis, in der Subjekte – als *Andere* angesprochen, „ge-andert“ werden (Schröder 2016: 12). Die Basis für die Denk- und Wissensschablonen des Orientalismus, werden durch traditionelle, sich über die Zeit verändernde erzählerische Repräsentationen weitergegeben (vgl. Said 1979: 122). So sieht Trnka-Kwiecinski (2017: 447) etwa die filmische und literarische Produktion „Nicht ohne meine Tochter“ (1988) als konstituierend für das Orient-Fremdbild der letzten Jahre an. Gleichzeitig und in Übereinstimmung mit Said, sieht die Autorin jedoch auch eine große Verantwortung bei der „Wissenschaft des Westens“, „der gerne über Forschungsobjekte und – subjekte schreibt, anstatt mit ihnen zu forschen“ (Trnka-Kwiecinski 2017: 448).

Die Spiegelkonstruktion von *Anderen* kann subtil erfolgen- durch die Wechselbeziehung von *Othering* und *Selfing*: “selfing and othering condition each other in that both positive and negative characteristics are made to mirror each other in reverse” (Bauman 2004: 21). Leonie Cornips und Vincent A. de Rooij (2013: 150) erklären: “what is valued as positive in the self finds its negative mirror image in the other, and, conversely, what is valued as negative in the self finds its positive mirror image in the other” (ibid.). Scheinbar interessierte Smalltalk-Fragen wie „woher kommst du?“, die implizieren „nicht von hier“, wirken „andernd“. Gleichzeitig ist die Hervorstreichung eines imaginierten, positivbesetzten „Uns“, etwa „bei uns kommt man pünktlich“, Ausdruck von Selfing. Ebenso fungiert die direkte Adressierung (des Selbst oder der *Anderen*) als „Deutsche“, „mit Migrationshintergrund“, oder „Nicht-Muttersprachler*in“. In jedem Fall kommt es zur direkten oder indirekt-spiegelnden Fremdzuschreibung von Subjekten auf bestimmte Positionen, die ihnen eine Selbstverortung verwehren. In der Häufung sozialer Alltagspraxen des Otherings und der damit verbundene wiederholten Adressierung als „*Andere*“ kommt es zur Fixierung auf der Subjektposition (Schröder 2016: 12). Einer selbstinitiierten Verortung, oder ein Beleg der Zugehörigkeit durch Fakten (etwa einen Pass), wird damit gleichzeitig jede Glaubhaftigkeit abgesprochen, die Berechtigung zur Selbstpositionierung wird im Otheringprozess infrage gestellt oder entzogen (Mecheril 2003: 299). Gleichzeitig erfahren die Sprechenden eine Wirksamkeit ihrer Sprachhandlungen und damit eine „Bewahrheitung“ der Unterscheidungshierarchien, in denen festgesetzt ist, wer *legitim* zugehörig ist und wird nicht (ibid.). „Es wird ein vermeintliches Wissen über die Anderen gefestigt, dass es ermöglicht, dass wir einerseits wissen, wer zu den „Anderen“ gehört und andererseits um ihre Andersheit wissen“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 51). Durch die

gesellschaftliche Diskurspraxis der Wiederholung werden Bilder und Sichtweisen in der Gesellschaft dominant, sie wandeln sich zu hegemonialen Diskursen (Schröder 2016: 12).

Es kommt zur Fixierung diffuser Kategorien des „Wir“ und des „Nicht-Wir“. Durch die notwendige Wiederholung und beständige Neu-Deutung, Rückbestätigung der hierarchischen Zugehörigkeitsverhältnisse, der kontinuierlichen Aushandlung der Grenzen ihrer Kategorien und relevanter Differenzen, schleichen sich aber auch Veränderungen ein (Schröder 2016: 11). Das „Wir“ (aber auch das „Nicht-Wir“) ist niemals definiert, es bleibt eine diffus imaginäre Einheit (Mecheril 2010: 14).

2.2.1.1 Natio-ethno-kulturelle *Andere*

Die diffuse Einheit des „Wir“, bezieht sich auf imaginäre Gemeinsamkeiten innerhalb der angenommenen und so geschaffenen Gemeinschaft. Knappik und Mecheril blicken genauer auf eine dominante Art der Konstruktion in der Migrationsgesellschaft:

Der und die allgemeine Andere kennzeichnet das [...] grundlegende Thema der Andersheit, das Thema der Alterität, in dem deutlich wird, dass der und die Andere nicht nur Konstitutionsbedingung des *Ich* ist, sondern das *Ich* in mannigfacher Weise durchdringt. Von diesem Verständnis des und der allgemeinen Anderen ist aber jene Konstruktion der Anderen zu unterscheiden, die [...] über migrationsbedingte Vielfalt bedeutsam ist: *die natio-ethno-kulturelle Andere*. (Knappik/Mecheril 2018: 164)

„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003) lenkt die Aufmerksamkeit auf die bedeutungsüberfrachteten und damit nur schein-eindeutigen Attribute wie „deutsch“, „österreichisch“ oder „kärntner-slowenisch“. Schon bei der Nennung wird die Unklarheit deutlich: Denn die Adjektive verweisen auf *Nationen*, im Sinne von „Volksgemeinschaften“, also auf *Ethnien*, auf territoriale Zonen (Staatsgebiete, Regionen, spätestens hier wird es schwammig – nicht jede „Volksgemeinschaft“ hat ein anerkanntes Staatsgebiet), auf Sprachgemeinschaften, auf Gruppen mit gleicher Kultur, Geschichte, Traditionen? „Indeed, nation-ness is the most universally legitimate value in the political life of our time“ schreibt Benedict Anderson (Anderson 2006:3) zu Beginn seines Textes über die erfundenen Nationen. Doch was bedeutet es „österreichisch“ zu sein? Die Frage öffnet Tür und Tor für die Zuschreibung stereotyper (bis vorurteilsgeladener) Eigenschaften und Verhaltensweisen. Kann eine Person „kärntner-slowenisch“ und „österreichisch“ sein? Was heißt das dann? „My point of departure is that nationality, or, as one might prefer to put it in view of that word’s multiple significations, nation-ness, as well as nationalism, are cultural artefacts of a particular kind“ (Anderson 2006: 4).

Auch die wissenschaftlichen Definitionen sind überlappend. So bezeichnet der moderne Nationalstaat, ein Territorium mit mehr oder weniger klar definierten Grenzen, einer politischen Ordnung für eine Gruppe von Menschen, die an eine Gemeinsamkeit (zumeist eine gemeinsame Geschichte, ethnische Zugehörigkeit, Kultur usw. *glauben* und sich zu dieser Ordnung bekennen. Anderson sieht Nationen als *imagined communities* (2006 [1983]), die sich *einzig* durch den Glauben an eine verbindende Gemeinsamkeit konstituieren. So glauben „Österreicher*innen“, *etwas* mit allen anderen Österreicher*innen gemeinsam zu haben, selbst wenn klar ist, dass sie das nie überprüfen können. Dieser Glaube an Gemeinsamkeit und Verbindung impliziert einen gewissen Vertrauensvorschuss. Ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ entsteht, das sich von allem was „Nicht-Wir“ ist, unterscheidet. In dieser legitimierenden Vorstellung verfügt nur das „Wir“ über bestimmte Rechte, etwa das unbestrittene Recht des Aufenthalts. In allen natio-ethno-kulturellen Attributen, schwingen, jenseits einer „bloßen“ Bezeichnung, auch Abgrenzung und Wertung(en) mit. Der Begriff „natio-ethno-kulturell“ verweist auf die Konstruiertheit von Zugehörigkeiten und den damit verbundenen hierarchischen Spiegelbeziehungen zwischen einem unmarkierten „Wir“ und einem markierten „Nicht-Wir“ (Dirim/Mecheril 2018: 42, Knappik/Mecheril 2018: 164f., Mecheril 2010: 14, 17, Schröder 2016: 10).

2.2.1.2 *Migrationsandere*

Anderson zeigt, dass die Idee einer Nation unweigerlich mit ihrer (territorialen) Begrenztheit verknüpft ist (Anderson 2006: 7). Eine weltweit verbreitete, allumfassende Nation ist undenkbar, ihre Existenz würde den Nationenbegriff obsolet machen (ibid.). Denn die Idee eines nationalen „Wir“ braucht es nur in Abgrenzung zu nationalen „Nicht-Wirs“. Unter dieser Annahme wird auch die große mediale, emotionale und politische Aufmerksamkeit, die dem Thema „Migration“ eingeräumt wird besser verständlich. Migration zwingt Gesellschaften auf allen Skalenebenen dazu über die Idee davon, was die Gesellschaft ausmacht und wo ihre Grenzen liegen nachzudenken, sich selbst zu hinterfragen und Stellung zu beziehen:

„Migration ist [...] nicht allein als Prozess des Überschreitens von Grenzen angemessen beschrieben, sondern ein Phänomen, das die politische, mediale, künstlerische und alltagsweltliche Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ nach sich zieht und damit sowohl die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung vornimmt als auch ihre Stärkung“ (Knappik/Mecheril 2018: 161).

In diesem Kontext wurde die Begriffsschöpfung „Migrationshintergrund“ von Ursula Boos-Nünning 1998 vorgenommen, um in der migrationsgesellschaftlichen Situation in

Deutschland zu diesem Zeitpunkt kritisch begrifflich agieren zu können (Knappik/Mecheril 2018: 169). Der zuvor dominante Begriff „Ausländer*in“, der auf der Sachebene Personen mit anderer Staatsbürgerschaft als der Deutschen bezeichnete, erschien ihr für viele Phänomene ungeeignet (Knappik/Mecheril 2018: 169). Die statistische Erfassung des Migrationshintergrundes erfolgt in Österreich durch die Statistik Austria seit 2008 und umfasst Menschen, die selbst oder deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden (Statistik Austria 2019). Die so aufgrund von starren, zeitlich unbegrenzten statistisch leicht erfassbaren Indices konstruierte Gruppe ist in sich sehr heterogen. Im Ausland geborene Menschen mit österreichischer Staatsbürgerschaft können hier ebenso mitgezählt werden, wie von Geburt an in Österreich Lebende deren Eltern im Ausland geboren sind und Menschen, die als Erwachsene nach Österreich kamen (Perchinig/Trjoger 2011: 304, Knappik/Mecheril 2018: 170f., Brake/Büchner 2012: 165). Ungeachtet der bereits beschriebenen Ungenauigkeit und Heterogenität der durch die Anders-Markierung „Migrationshintergrund“ konstruierten Gruppe, wird sie (statistisch) über zumindest eine Generation festgeschrieben. Die Zuschreibung von Andersartigkeit aufgrund von „hörbarem“ oder „sehbarem“ Migrationshintergrund kann noch über wesentlich mehr Generationen durch verschiedene Praktiken des Othering aufrechterhalten werden (vgl. Said 1979).

Migrationshintergrund, als fremdvergebene Etikett zur Erklärung von „Andersartigkeit“ greift nicht nur zu kurz, sondern hat darüber hinaus Machtwirkung. Der Person wird die Zugehörigkeit verwehrt oder zumindest wird diese zu einer „Halbzugehörigkeit“ eingeschrumpft (Dirim 2017: 436), sie wird auf zugeschriebene „Herkunft“ oder „Wurzeln“ reduziert (ibid.: 437). Gleichzeitig wird durch die Bezeichnung eine oppositionelle Gruppe von Menschen „Ohne-Migrationshintergrund“ erzeugt, die als unmarkierter Abgleich und quasi-tertium-comparationis den Unterschied in der binären Differenzordnung hervorhebt (Dirim/Mecheril 2017: 42, Dirim 2017: 437). Wie alle zweipoligen Differenzordnungen, zwingt der Mangel an Alternativen zur „eindeutigen“ Zuordnung und übt so Druck auf die Subjekte aus (ibid.). Wer sich dennoch „nicht-eindeutig“ positioniert, erfährt die Abwertung der eigenen Subjektposition (ibid., Schröder 2016: 15).

Die Intention der Verwendung des Begriffs ist dabei nur von geringer Bedeutung, denn seine Wirkungen auf die so Bezeichneten entfaltet sich ungeachtet dieser (Dirim 2017: 437): Wer als Mensch mit Migrationshintergrund bezeichnet wird, wird etwa mit der Erwartung schlechteren Abschneidens in der Schule konfrontiert (Knappik/Mecheril 2018: 172f.). Gleichzeitig wird durch die mediale Präsenz des scheinbar natürlichen Zusammenhangs

Migration - schlechtere Bildung, dieser ebenfalls naturalisiert und schreibt sich auch in die Selbstkonzepte der so Adressierten ein (ibid.: 173). Sie werden essentialisierend festgeschrieben. Die Permanenz und Unabänderlichkeit dieser Zuschreibung zeigt sich etwa auch in der veränderten sprachlichen Realisierung (Dirim 2017): Der Besitz des Merkmals „Migrationshintergrund“ wird verstärkt ohne Artikelverwendung verhängt. Dirim zeigt, dass durch die scheinbar geringfügige linguistische Variation deutlich gemacht wird, dass „Migrationshintergrund“ zu einer „natürlichen“ und damit unhinterfragbaren, quasi-Wesenseigenschaft wird (Dirim 2017: 438).

Das heißt, dass der Unterschied zwischen dem Ausdruck „jemand hat einen Migrationshintergrund“ und „jemand hat Migrationshintergrund“ darin besteht, dass mit dem letzteren der beiden Ausdrücke ein Besitz benannt wird, mit dem man „verschmolzen“ ist, den man nicht mehr loswird (Dirim 2017: 438)

Während aus „Ausländer*innen“ „Inländer*innen“ werden können, indem sie eine andere Staatsbürgerschaft annehmen, haftet der Migrationshintergrund über Generationen an (Utlu 2015: 446) – besonders da wo er für jene „Ohne-Migrationshintergrund“ erkennbar scheint. Die in der Bezeichnung bereits symbolisch realisierte Naturalisierung der Bezeichnung bewirkt gleichzeitig eine Naturalisierung dieser Art der Wahrnehmung und perpetuiert die Abgrenzung der Mehrheitsgesellschaft von den „*Migrationsanderen*“ (Mecheril et al. 2010).

Der Rückgriff auf die Kategorie „Migrationshintergrund“ sollte daher nur in reflektierter Form und nur bei Notwendigkeit – etwa zur Analyse Migrationsbedingt-konstruierter Ungleichheit erfolgen (Dirim 2017: 438f.). Jedoch auch die wissenschaftliche Rückführung von gesellschaftlichen Unterschieden, etwa von schlechteren Bildungsergebnissen, auf persönliche Merkmale, wie eine „andere Kultur“ oder „Migrationserfahrungen“, kann rassistische Lesarten befördern. Es besteht die Gefahr diese so konstruierte „Andersartigkeit“ als Ursache für „schlechtere Bildung“ zu missinterpretieren. (Knappik/Mecheril 2018: 174). Schlüsse über die sprachlichen Fähigkeiten, die Bildungsfähigkeit oder Integriertheit etc. können durch die Vergabe des Etiketts „Migrationshintergrund“ in keiner Weise geschlossen werden. Im Gegenteil sind die so Bezeichneten mit (Negativ-)Erwartungen und strukturellen Schlechterstellungen konfrontiert (Knappik/Mecheril 2018: 175).

Die Migrationspädagogik reagiert auf die komplexe Verstrickung von Konstruktionen in Verbindung mit (tatsächlicher oder unterstellter) „Migration“ durch die Verwendung des Begriffes der „*Migrationsanderen*“ (Mecheril et al. 2010). In diesem wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass der Diskurs über Migration subjektivierend wirkt, indem es die Bezeichneten auf die Subjektpositionen der über „Migration“ konstruierten

Anderen verweist. Gleichzeitig soll so auf den Konstruktionscharakter hingewiesen werden, der in beständigem Wandel begriffen ist.

2.2.1.3 *Religionsandere*

Religion erfährt spätestens seit dem 11.09.2001 eine verschärzte und neue Wendung als wirksames Differenzmerkmal in sozialen Praktiken, Selbstpraktiken und Weltbildern (Mecheril/Olalde 2018: 181f.). Dabei wird ein zuletzt im Vergleich zu Merkmalen wie Staatsangehörigkeit, Sprache(n)/Sprechweise(n) und „Kultur“ weniger beachteter Teil der „Identität“ aus der Sphäre des persönlichen Glaubens zur Markierung für (Nicht-)Zugehörigkeit (Karakasoglu/Klinkhammer 2016: 295, Mecheril/Olalde 2018: 182,191). In gleichsam essenziellisierender und pauschalisierender Weise, wird die Zuordnung zu einer religiösen Gruppe zum einen als „alles erklärende“ Variable verwendet, zum anderen werden Menschen(gruppen) direkt oder medial vermittelt, ungefragt religiös verortet und dadurch auch gezwungen, sich dazu zu verhalten. Diese Verortung trifft jedoch nicht alle Menschen in gleicher Weise. Bestimmte, als „*Andere*“ identifizierte Personen werden durch diskursive soziale Praktiken zu „*religiösen* Subjekten“ gemacht (Mecheril/Olalde 2018: 181).

Im Kontext des langen und nicht-abgeschlossenen Säkularisierungsprozesses in Europa erscheinen Religion und Religiosität per se verdächtig und rückwärtsgewandt, wobei hier markante Unterschiede zwischen verschiedenen Konfessionen und Glaubensrichtungen gemacht werden. Migrationsandere werden als religiös und damit vor-modern behandelt (Karakasoglu/Klinkhammer 2016: 295, Mecheril/Olalde 2018: 182). Widersprüchlich zur bestehenden Tendenz der individualisierten, aktiven, synkretistischen Aneignung von Religion erscheinen Diskurse der Festschreibung von bestimmten Gruppen auf deren Religion (Attia 2009: 50). Religion wird in dieser Lesart – auch von der Wissenschaft- zu einem erklärenden und scheinbar eindeutigen (entweder-oder) Faktor in politischen, militärischen und gesellschaftlichen Entscheidungen. Ein „sowohl-als auch“ oder ein „dazwischen“ wird für diese Gruppe ausgeschlossen (Mecheril/Olalde 2018: 193). Mecheril und Olalde sprechen vom „*Modell der schicksalhaften religiösen Identität*“ (2018: 185).

Die (medialen aber auch wissenschaftlichen) Publikationen sprechen über „Religion“ in zwei unterschiedlichen Diskursen:

Auf der einen Seite finden sich Ansätze, die die Existenz und die lebensweltliche Relevanz von Religion in komplexen, individualisierten, pluralen und globalisierten Gesellschaften als fluides, optionales, deinstituationalisiertes Phänomen begreifen. In der zweiten

Sprechweise über Religion wird nicht nur die Existenz und lebensweltliche Relevanz, sondern auch die subjektformende, kulturelle, gesellschaftliche und politische Wirkmächtigkeit von Religion konstatiert (Mecheril/Olalde 2018: 187).

Dabei wird speziell dem Islam „Mobilisierungskraft“ und Einflussnahme auf Lebens- und Denkweise der von ihm (schicksalhaft) „Betroffenen“ zugesprochen (Mecheril/Olalde 2018: 184). Menschen muslimischen Glaubens, aber auch Menschen, denen zugesprochen wird, muslimischen Glaubens zu sein, werden als natio-ethno-kulturell „*Andere*“ gelesen (Hopkins 2016) und zu *Anderen* gemacht. So merkt Amir-Moazami (2016: 26) kritisch an, dass auch jene, die sich aktiv vom Islam abkehren, weiterhin als „außergewöhnliche Bürger“ markiert bleiben, „weil auch sie als muslimische *Andere* zum Sprechen gebracht werden und als solche antworten“ (ibid.) und weiter

[...], dass im Prozess des Anerkennens, Assimilierens oder Integrierens, ‚Minderheiten‘ stets aufs Neue markiert und produziert werden. Zugleich wird mit jeder (Selbst-)Anrufung, als anzuerkennendes oder zu integrierendes Subjekt [...], eine flexible, aber unmarkierte Norm erzeugt, die über die Passfähigkeit des *Anderen* waltet. Diese auch in liberale Freiheitsprinzipien eingefassten Ausschlussmechanismen sind strukturell. Sie haben nur bedingt etwas mit Muslimen als spezifische äußere oder innere Feinde oder Freunde zu tun, sondern sehr viel grundlegender mit Wirkungsweisen moderner Nationalstaaten (Amir-Moazami 2016: 26, Mecheril/Olalde 2018: 189).

Im direkten Vergleich von institutionalisierten Religionen steht der Islam auf besonders umkämpften Platz. „Islamophobie“, als „generell ablehnende Einstellungen gegenüber Muslimen, pauschale Abwertungen der islamischen Kultur und distanzierende Verhaltensabsichten gegenüber Muslimen“ (Leibold/Kühnel 2006: 137 nach Attia 2009: 7) ist in (medialen) Diskursen sehr präsent (Attia 2009: 7). In Gegenposition zu als „islamisch“ geltenden Werten verteidigen selbst offiziell Bekenntnislose und Ausgetretene scheinbar „christliche“ Werte, die der Argumentation zufolge im Gegensatz zu ersteren stünden und fortschrittlicher seien. „Die Muslina/der Muslim“ wird als dichotomischer Antagonismus zum Selbst konstruiert (Attia 2009: 50). Was Islam und was Christentum jeweils genau heißt, bleibt dabei undefiniert und vage. Gleichzeitig nehmen wissenschaftliche und populärwissenschaftlich-mediale Versuche der Erklärung und Differenzierung „des Islams“ zu (Attia 2009: 7).

Die Differenzordnung „Islam“ – „Nicht-Islam“ ist insofern bemerkenswert, da im österreichischen und deutschen Kontext noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts Ungleichbewertungen zwischen christlichen Gruppen unterschiedlicher Konfession spürbar waren und sich in Misstrauen, dem Verdacht der Ketzerei oder Rückständigkeit und Ausgrenzungen bemerkbar machten.

An „Religion“ als Differenzkategorie, werden dominante Diskurse angehängt, die „soziale, kulturelle und politische Identifikations- und Zuordnungspraktiken ermöglicht[en], plausibel und alternativlos („normal“) erscheinen [lassen]“ (Mecheril/Olalde 2018: 179). Religion wird zum Topos, zur relevanten und bestimmenden Unterscheidungsdimension über (Nicht-) Zugehörigkeit, zum Bezugspunkt für Praktiken des *Otherings* gemacht.

In „Religion“ als Differenzmerkmal spiegeln sich besonders viele und besonders umkämpfte Werte und Wertigkeiten, die wiederum eng mit anderen Merkmalen der Differenz, wie Klasse und Kultur, verknüpft werden. Als antagonistisches Gegenüber des „Westens“, der zunächst als „frei“, später als „säkularisiert“ konstruiert wird, wird der „kommunistische Osten“ von der „muslimischen Welt“ abgelöst (Mecheril/Olalde 2018: 181, Amir-Moazami 2016).

Das Religiöse dient als Ankerpunkt der sozialen Praxis des (religiösen) Otherings (Attia 2009). Mit der scheinbaren „Identifizierung“ einer Person als Muslim oder Muslima geht die scheinbare Legitimierung einer Andersbehandlung einher, gleichzeitig wird eine oppositionelle „Wir“-Gemeinschaft geschaffen. Diskriminierung, Anfeindung, bis hin zu tätlicher Gewalt, können durch diese essentialistische Festschreibung auf ein Anderssein, diskursiv legitimiert und so strukturell-gesellschaftlich ermöglicht werden. So wird Diskriminierung durch einen konstruierten, austauschbaren wenn auch nicht beliebigen, Vorwand ermöglicht und legitimiert. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenüber wird von Vornherein ausgeschlossen und verunmöglicht. In Österreich ist seitens politischer Akteur*innen häufig die Rede vom „politischen Islam“ oder „Islamismus“ (seitens etwa der FPÖ allerdings auch „Daham statt Islam“) als Feind des Rechtsstaats und der „freien Gesellschaft“. Nationale und kulturelle Semantiken werden mit religiösen verquickt und auf ein „diffus politisch und diffus kulturell[es] Territorium“ (Mecheril/Olalde 2018: 192) sowie die darin enthaltenen Subjekte übertragen. Die so produzierte Differenzordnung regiert im konstruierten Zusammenhang über Körper- Glaube/Kultur und Raum (Mecheril/Olalde 2018: 192, Spielhaus 2014).

2.2.1.4 Sprachandere

Sprache in ihrer Funktion als Trägermedium von diskursivem Wissen wurde bereits angesprochen. In dieser Funktion wird Sprache genutzt um sozial-konstruierte Inhalte, Denkweisen etc. in sprachliche Mittel zu verpacken und so zu verbreiten. Dazu gehört auch das „Wissen“ um gesellschaftlich wirksame Kategorien der Differenz, wie sie bereits

beschrieben wurden. Die Vermittlung von diskursivem Wissen kann nicht neutral passieren, da sowohl die Wahl der Sprache, des Standards, des Registers, der Lexik, und des Satzbaus aber auch lautliche Konfiguration weitere Bedeutungen tragen bzw. als solche gelesen werden. Gerade über diese Mittel, die über die „puren“ Inhalte zwingend hinausgehen, werden deshalb ebenfalls Markierungen gesetzt, die eng mit der/dem Sprechenden verknüpft sind. Im Sprechen, als performativem Akt, werden Subjekte; Sprechen ermöglicht Partizipation im jeweiligen Gesellschaftssystem (Dirim/Mecheril 2010: 100). Neben dem *Medium Sprache* muss deshalb auch *Sprache als Markierung von (Nicht-)Zugehörigkeit* Beachtung geschenkt werden. Ebenso wie andere Merkmale, stehen dabei Selbstpositionierung und Fremdverortung in Wechselwirkung. Ungleich anderer Merkmale, etwa der Religion, ist Sprache noch unmittelbarer mit dem Konstrukt des Selbst verknüpft, denn durch sie (hier als Medium) erkennen und (re)präsentieren wir die Welt und uns selbst.

Sprache wurde und wird als ein konstituierendes Merkmal von (Kultur-)Nationen unterschiedlichster Skalenebenen verstanden, die sich als Sprachgemeinschaften verstehen, und ist als solches als Markierung von Differenz etabliert (Dirim/Mecheril 2010: 106). In dieser Denktradition kommt Sprache großes Gewicht zum gegenseitigen Erkennen der nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit bei (ibid.). Darüber hinaus verlangt Sprachenlernen unter Umständen nach spezifischen Adaptierungen des Lautproduktions- und Hörapparats, die nur in früher Kindheit möglich sind. Auch dadurch mag sich erklären, warum Sprache eine solch große Bedeutung zur „Einordnung“ anderer zukommt. Sie wird als „unverfälschbar“ und wesenseigen gewertet. Im alltäglichen, aber auch im institutionellen und pädagogischen Kontext wird Sprache zum Ankerpunkt von Otheringpraktiken. Sie wird als „hörbarer“ Beleg des Andersseins *Anderer* gewertet. In der Migrationsgesellschaft geht diese Markierung als Sprachandere*r mit einer hierarchisierenden Zuweisung auf Subjektpositionen einher. Sprachandere werden nach der jeweiligen akzentuellen bzw. dialektlichen Färbung ihrer Sprechweise zu Ungleichen mit differenziertem Prestige.

Der wissenschaftlichen Bezeichnung migrationssprachlicher Phänomene wie etwa „Deutsch als Zweitsprache“ sind ebenfalls Wertungen inhärent. Deutsch als „Mutter“- oder „Erstsprache“ wird darin ein höheres Prestige beigemessen während Deutsch-als-Zweitsprache-Sprechende immer in Verdacht stehen, über geringere Deutschkompetenz zu verfügen. Knappik und Dirim fassen dieses Phänomen als „Native Speakerism“ (2013 nach Holliday 2005: 6). Auch Dialektsprecher*innen erfahren eine Stigmatisierung, die sich in einer Geringschätzung ihres Bildungsgrades niederschlägt. Jedoch werden Varianten des

österreichischen Substandards weniger stark abgewertet als migrationssprachlich bedingte (ibid.:3).

2.2.2 Rassismen, Kulturalismen, Linguizismen

Die wesentlichen Operationsmodi von Rassismus sind zweierlei: Erstens werden durch Rassismus Menschengruppen geschaffen, in dem ein bestimmtes, konstruiertes Merkmal zum verbindenden „Wesen“ erhoben wird (Konstruktion mittels *Essentialisierung*) (Attia 2009: 50). Zweitens „legitimiert“ Rassismus die Bewertung der so gebildeten Gruppen – ihre Privilegien oder Deprivation, er verschafft *Dominanz* (der Deutung, der Benachteiligung). Mithilfe der Essentialisierung werden gesellschaftliche Verhältnisse „naturalisiert“, denn an das als *wesentlich* bestimmte Merkmal werden eine Reihe anderer Eigenschaften und Merkmale geknüpft, die für die ganze so konstruierte homogene Gruppe Gültigkeit besitzen. Alle weiteren gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen Charakteristika werden folglich auf dieses Wesens, diese Kultur und Religion zurückgeführt (Shooman 2011, Attia/Keskinkilic 2017: 121, Mecheril/Olalde 2018: 186). Ein Ablegen der Zuschreibung ist durch die naturalisierende Festschreibung unmöglich, sie wird unausweichlich auf die Menschen projiziert und alles weitere wird erst in Relation zu dieser Festschreibung betrachtet (vgl. Schreilechner 2019:19, 28; Said 2003:19)

Die Austauschbarkeit der Begriffe (Rasse, Ethnizität, Kultur, Religion, aber auch Geschlecht oder Behinderung) macht den konstruierten Charakter aller Arten von auf essentialistisch motivierter und damit *rassistischer* Diskriminierung deutlich. Hall spricht in diesem Sinne von einem „Rassismus ohne Rassen“ bzw. von „Neorassismus“ (Hall 1994: 207, Schreilechner 2019: 26).

Rasse ist eine diskursive, keine biologische Kategorie. d.h. sie ist in die organisierende Kategorie der Sprechweisen, Repräsentationssystem und sozialen Praktiken (Diskurse), die einen lockeren, oft unspezifizierten Zusammenhang von Unterscheidungen nach physischen Charakteristiken- Hautfarbe, Haarform, physische und körperliche Eigenschaften- als symbolische Markierungen dazu benutzen, um eine Gruppe gesellschaftlich von einer anderen zu unterscheiden (Hall 1994: 2017)

Wesentlich für die Diskriminierung ist die Zuschreibung eines bestimmten Merkmals, nicht ob diese Zuschreibung tatsächlich zutrifft. So trifft Antimuslimischer Rassismus auch Menschen, die gar nicht muslimisch sind (Hopkins 2016). Mit der Verschiebung der Begrifflichkeiten wird „Rassismus“ in seiner unterschiedlichen Ausprägung auch schwerer fassbar und scheinbar diffuser.

Diese diskursive Praxis wird als kulturalisierende Essenzialisierung bezeichnet.

„Die Essenzialisierung beinhaltet somit die Homogenisierung von Menschen zu Gruppen (die Muslime), die Dichotomisierung oder Polarisierung von Gruppen (wir im Unterschied zu den Anderen) und die Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse (weil ihre Kultur so ist)“ (Attia 2013 nach Mecheril/Olalde 2018: 186).

Linguizismus bedeutet die Abwertung und Sanktionierung von Sprecher*innen von Sprachen, Dialekten und Registern in „von den staatlichen und weiteren gesellschaftlichen hegemonialen Normen“ (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 57) abweichender Weise (vgl. Dirim 2010). Als Machtinstrument (re)produziert Linguizismus gesellschaftliche Differenzordnungen mit besonders starker Wirkung auf sozial schwächer Gestellte (Dirim 2016a, Dirim/Knappik/Thoma 2018: 57). Linguistische „Argumentationen“ dienten, neben anderen Formen des Rassismus, in der Kolonialzeit der Legitimierung der Unterdrückung und Ausbeutung der Menschen in den Kolonien. So wurden autochthone Sprachen in den Kolonien als „nieder“ und „unentwickelt“ beschrieben, wobei die „Beweise“ dafür sehr widersprüchlich ausfielen (Cyffer 2009, Dirim/Knappik/Thoma 2018: 58f.). Besonders spannend ist in dem Zusammenhang die nachhaltige Wirkung solch einer Abwertung von afrikanischen Sprachen. Heike Niedrig (2015) macht in Interviews mit jungen Migrant*innen aus unterschiedlichen Ländern Afrikas in Hamburg die Erfahrung, dass diese ihre sprachlichen Kompetenzen in nicht-kolonialen Sprachen verschweigen oder als „weniger“ wert erachten (ibid.: 74, Dirim/Knappik/Thoma 2018: 60). Es zeigt sich deutlich, dass Sprache als Kategorie der Differenz eingesetzt wird, um die rassistische Abwertung von ihren Träger*innen zu begründen. „Sprache“ ersetzt, ebenso wie „Kultur“ dabei den Begriff „Rasse“, übernimmt aber dessen extrem hierarchisierende, auf- und abwertende subjektivierende Wirkung (ibid.).

Insbesondere im Bildungssystem kommen solche Ungleichbewertungen von Sprachen zu tragen. Einerseits durch die überwiegend einsprachige Unterrichts- und Bewertungspraxis – in Deutsch – die mit einer Gleichsetzung von „Sprachkenntnissen“ mit „Deutschkenntnissen“ einhergeht. Wodurch sprachliche Fertigkeiten von Schüler*innen in anderen Sprachen ausgeblendet werden und mehrsprachige Personen häufig mit pauschalisiertem Verdacht von schlechteren Deutschkenntnissen konfrontiert sind. Andererseits zeigt die ungleiche Verteilung von Ressourcen und das Angebot von Unterricht in wenigen bestimmten (Fremd-)Sprachen ebenfalls eine Ungleichbewertung. Allerdings sollten besonders im Kontext von Schule und Bildung jedwede linguistische (kulturalistische, rassistische ...) Ungleichstellungen keinen Platz haben, egal von Seite welcher Akteur*innengruppe diese ausgeht (wobei die Machtungleichpositionierungen etwa

zwischen Lehrenden und Lernenden besonders beachtet werden müssen). Die linguizismuskritische Feststellung und Hinterfragung entsprechender Praktiken sollte um anti-rassistische Vorgehensweisen ergänzt werden. Alle Beteiligten sollten sprachbezogene Ausdrucks- und Arbeitsweisen reflektieren, um Alternativen zu ausgrenzenden Praktiken zu entwickeln. Bei der Beobachtung sprachlicher Zuschreibungen (auch zwischen den Schüler*innen) sollten diese aktiv thematisiert und hinterfragt werden. Aber auch Einflüsse von außerhalb, durch sprachbezogen-hierarchisierende Praktiken in Medien etc. sollten kritische Beachtung finden (Dirim/Knappik/Thoma 2018: 61). Die Autor*innen schlagen etwa den Ansatz der Critical Language Awareness von Fairclough (2014) unter Bearbeitung von Rösch (2017) als geeignete Instrumente der Analyse von Medien vor.

2.3 Migrationspädagogische Ausrichtung

Die Migrationspädagogik vereint Kritik an jedweden einschränkenden und ungleichmachenden Zuschreibungspraktiken in der Migrationsgesellschaft mit deren ebenso kritischen Reflexion und damit verbundenen Forderung nach Neuausrichtung der Praxis von Bildung und ihren Institutionen. Ordnungen natio-ethno-kultureller Differenz und Zugehörigkeit stehen im Zentrum des migrationspädagogischen Interesses. (Mecheril 2013: 2f.). Sie werden jedoch als Teil eines komplexen Systems von Diskursen der Differenz gesehen, in denen auch andere Differenzlinien wirksam sind. Eine beengte Sicht auf Kultur als Unterscheidungsfaktor und als Begründung der “unpassenden”, oft auch “störenden” Andersartigkeit *Anderer* soll aufgebrochen werden, indem kulturelle und andere Differenzen gemeinsam in den Blick genommen werden und als allgemeine, zwischenmenschliche Phänomene betrachtet werden. Eine wesentliche Forderung an Politik und Pädagogik beinhaltet Menschen und Gruppen nicht auf Subjektpositionen festzuschreiben. Besonders kritisch werden die Konsequenzen von Differenz(ordnungen) untersucht, vor allem dann, wenn sie strukturelle Muster der Ungleichbewertung erzeugen.

Diesen Grundsätzen folgend, blickt die vorliegende Masterarbeit kritisch hinterfragend auf die Zuschreibungs- und Positionierungspraxen der Jugendlichen und versucht dabei auch eigene Zuschreibungspraxis kritisch-reflexiv zu hinterfragen.

3 Forschungsstand

Studien zur Selbst- und Fremdverortungspraxis Jugendlicher finden sich weltweit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Darunter nehmen ethnologische Studien, soziolinguistische Studien und Ansätze der Cultural Studies und der (Sozial)Psychologie sowie die New Literacy Studies eine prominente Rolle ein, aber auch Zweige der New Cultural Geography beschäftigen sich mit Identitätskonstruktionen und Zuschreibungspraktiken. Die Herangehensweisen und empirischen Konzeptionen sind dabei sehr unterschiedlich. Rein quantitative Erhebungen finden sich dabei vor allem in sozialpsychologischen Untersuchungen, wobei hier die Untersuchung von Social Bias bzw. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Zentrum stehen.

Im Folgenden werden für die genannten Disziplinen exemplarisch Studien zitiert, mit dem Ziel die unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen Zugehörigkeit zu umreißen. Es wird deutlich, dass die Disziplinen keineswegs trennscharf abzugrenzen sind, sich vielmehr häufig aufeinander beziehen und sich methodisch befruchten. Auch darin zeigt sich, dass sich das Untersuchungsfeld von „Identität“, „Zugehörigkeit“ und „Zuschreibungen“ komplex und vielschichtig darstellt.

Die New Literacy Studies, die sich auch als Teil der Erziehungswissenschaft sehen, gehen weit diversere Wege. Hier werden, Textperzeption und -produktion zum Thema mit anderen Methoden wie etwa Interviews (einzelnen und in der Gruppe) verbunden (Spring 2016, Wyse et al. 2012). Kostgoriz und Tsolidis forderten Jugendliche der australischen Diaspora auf Selbstbilder zu erstellen, nachdem sie zuvor mit ihnen das Thema „Identität“ behandelt hatten. Darin zeigte sich u.a. die Relevanz der Kategorien „Ort“ und „Familie“ für die eigene Identitätskonstruktion. Besonders hervorgehoben wurden von den Jugendlichen die „Kommunikation in der Familie“ aber auch (pop-)kulturelle Konsumationspraktiken und Reisen sowie allgemeiner, ihr „kulturelles Erbe“ (Kostgoriz und Tsolidis 2008: 132).

Ethnologische Studien konzentrieren sich meist stark auf die Alltagspraxis der Jugendlichen. Niedrig, Schroeder und Seukwa (2003) begleiteten afrikanische Jugendliche, die in Hamburg lebten und um Asyl angesucht hatten, teils über mehrere Jahre und führten zahlreiche Interviews mit ihnen. Dabei stellten sie einerseits verdeckte aber dennoch stark wirksame institutionell-rechtliche Ungleichbehandlungen fest, die die Jugendlichen aus dem öffentlichen (Arbeits-)Leben ausschlossen. Andererseits zeichnete sich in den Interviews mit den Jugendlichen und Expert*innen aus dem Bereich der Arbeit mit Geflüchteten, ein Bild der wechselseitigen Andersmarkierung, das in rassistischen Äußerungen und Handlungen

gegenüber den betroffenen Jugendlichen gipfelte (ibid.:110f.). Im gleichen Sammelband erschienen auch weitere Studien, die sich auf die Selbstpositionierung und die Alltagspraxen von Jugendlichen mit unterschiedlichem „Migrationshintergrund“ in Deutschland beschäftigen (u.a. Liell 2003). In diesen Auseinandersetzungen zeigt sich, dass „Herkunft“ ein wichtiger Bezugspunkt ist. Es wird auch deutlich, dass sich dieser Bezugspunkt in der Alltagspraxis sowohl aktiv (in Form von Selbstverortung) als auch passiv (in Form von Fremdverortung) unterschiedlich bemerkbar macht.

Soziolinguistische und soziokulturell-linguistische Ansätze finden sich im Kontext von Identitätskonstruktionen bzw. diskursiven Positionierungspraktiken etwa im Sammelband „Discourse constructions of youth identities“ herausgegeben von Jannis K. Androutsopoulos und Alexandra Georgakopoulou (2003). Peter Auer und Inci Dirim stellen darin sowie in ihrer eigenen Publikation (2004) ethnographische Untersuchungen der Auf- und Übernahme türkischer Sprachbestandteile von Jugendlichen mit nicht-türkischer Erstsprache in Hamburg vor und beschreiben diese auf Ebene der linguistisch-grammatischen sowie konversationsanalytischen Realisierung. Sie untersuchen auch mit den Sprachhandlungen verknüpfte identitätskonstitutive Wirkungen und Intentionen als *acts of identity* (ibid.36ff., 39). Auch Leonie Cornips, und Vincent de Rooij, A. (2013) verknüpfen Ansätze der Soziolinguistik mit jenen der Cultural Studies. Sie untersuchen Selfing und Othering-Praktiken surinamstämmiger bzw. sich selbst als solche positionierender Jugendlicher in Rotterdam und identifizieren dabei die Kategorien „Rasse“, Ort/Raum und Sprache als identitätskonstitutive Merkmale, auf die sich die Jugendlichen beziehen. Ihre Methode (Cornips/de Rooij 2013: 131) beziehen sie dabei auf die Arbeit von Mary Bucholtz und Kira Hall (2005) zur Identifizierung indexikalischer Prozesse der Identitätskonstruktionen in Interaktionskontexten.

Wilhelm Heitmeyer (2002-2012) betrachtete Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) unter deutschen Erwachsenen (deutsche Staatsangehörige ab 16 Jahren) über einen Zeitraum von mehreren Jahren aus interdisziplinärer Perspektive. Die quantitativen Befragungen zu variierenden Schwerpunkten der GMF zeigen, dass im Schnitt ein Drittel der Befragten fremdenfeindlich Überzeugungen hat (vgl. Möller et al. 2016: 9). Möller et al. (2016:13ff.) geben auch einen Überblick über weitere Erhebungen zu der Thematik in Deutschland und in Europa.

Mansel und Spaiser (2013) untersuchten ablehnende Einstellungen unter Jugendlichen in Deutschland quantitativ und unter Jugendlichen mit türkischem bzw. arabischem „Migrationshintergrund“ auch qualitativ. Dabei zeigte sich u.a., dass die letzteren Gruppen

durch einen durchschnittlich niedrigeren formalen Bildungs- und sozio-ökonomischen Status inne haben. In Bezug auf ihre Ablehnungs- und Abwertungspositionen zeigen sie u.a. starke Ablehnung gegenüber Jüdinnen und Juden (ibid.: 224f.) sowie gegenüber Homosexualität (ibid.: 210f.). Gleichzeitig fühlen sich diese Gruppen selbst stark diskriminiert (ibid.: 250). Die Studie wird auch von Möller et al. (2016: 19-24) ausführlich rezipiert.

Möller et al. (2016) ergänzen die Perspektive der Jugendlichen in der (post)migrantischen Gesellschaft Deutschlands unter Berücksichtigung der spezifischen Umstände und Implikationen auf die Konstruktionsprozesse in dieser Lebensphase. Sie gehen in ihrer Längsschnittstudie qualitativ-rekonstruktiv vor, um „neben den Erscheinungsformen selbst auch die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen von Ungleichheitsvorstellungen bzw. -repräsentationen [...] zu eruieren“ (ibid.: 2). Zudem finden auch Auswirkungen auf das (Diskriminierungs-)Verhalten und Handeln Beachtung (ibid.: 2f.). Ihr inhaltlicher Fokus liegt auf Ablehnungshaltungen in Bezug auf Herkunft und Migration, auf Religion (antimuslimische und antisemitische Haltungen), auf Stil- und territorialisierende Abgrenzungen, hegemoniale Geschlechterordnung sowie gesellschaftlicher „Underperformance“ (vgl. ibid. 29-32). Die umfassende Studie zieht u.a. den Schluss, dass das Modell der GMF zwar sinnvoll ist, aber wesentliche Facetten sowie die jeweiligen Hintergründe und Ursachen der Haltungen nicht erfasst. Zur besseren Einordnung der Meinungen, Positionen und Handlungsweisen der Jugendlichen sollte zudem diskursanalytisch vorgegangen werden. (ibid.: 770)

Für die Situation Jugendlicher in der Wiener Migrationsgesellschaft liegen bisher wenige Studien vor, die die Jugendlichen selbst einbeziehen. Eine wichtige Ausnahme bildet hier die Untersuchung von Gürses et al. (2001) zur Strategien der Selbstpositionierung von Jugendlichen mit unterschiedlich gesichertem Aufenthaltsstatus. Die Autor*innen begleiteten die Jugendlichen in Jugendzentren über einige Monate und luden sie in diesem Rahmen zu Gruppendiskussionen ein. Rezent untersuchten Güngör und Nik Nafs (2016) im Auftrag der Stadt Wien die Identitäten, Lebenslagen und abwertenden Einstellungen der Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit, ebenfalls in Wiener Jugendzentren. Ihr besonderer Fokus lag dabei auf den Abwertungspraktiken und damit verbundenen Selfing und Othering-Strategien, die sie mittels quantitativer und qualitativer Studien erhoben. Die Studie von Güngör und Nik Nafs wird in der Abschlussdiskussion (Kapitel 6) der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zum Vergleich und zur Kontextualisierung herangezogen.

Den meisten der genannten Studien ist gemein, dass sie eine Vorsortierung ihrer Untersuchungsgruppen im Hinblick auf deren „Migrationserfahrung“ vornehmen bzw. sich auf „Minderheitengruppen“ konzentrieren (s.a. Möller et al. 2016: 34). Es stehen meist solche Jugendliche im Zentrum der Untersuchung, die selbst oder deren Familien Migrationserfahrung gemacht haben. Die Gegenüberstellung von „Mehrheits-“, und „Minderheitenangehörigen“ auf Basis starrer, formaler Kriterien (etwa Staatsangehörigkeit) vor allem in quantitativen Studien führt zur Ausblendung von potenziellen natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten (Möller et al. 2016: 26f.).

4 Methodische Überlegungen und Umsetzung

Empirisch basiert die vorliegende Arbeit auf zwei Gruppendiskussionen. Diese wurden an zwei verschiedenen Schulen in verschiedenen Bezirken Wiens im Februar 2018 mit Jugendlichen (N=22) im Alter zwischen 16 und 19 Jahren von einem Forscher*innenteam im Rahmen des Projekts *MiDENTITY* durchgeführt.

Als Methode der qualitativen Sozialforschung gelten Gruppendiskussionen als sinnvoll für die Erhebung von Informationen und Einstellungen (inhaltliche Analysen) sowie für die Beobachtung und Analyse gruppendynamischer Prozesse (Lamnek/Krell 2016: 385). Es können dabei entweder die (situativen) Meinungen einzelner Diskutant*innen (Kühl/Strotholz/Taffertshofer 2009: 102f.) oder die „Gruppenmeinung“ bzw. der Prozess der Meinungsbildung in der Gruppe im Zentrum stehen (Mangold 1960: 59f., Lamnek/Krell 2016: 389). Im Fokus dieser Arbeit stehen zwar inhaltliche Aspekte, die auf Aussagen von Teilnehmer*innen im Rahmen der Gruppendiskussion zurückgehen. Jedoch wird berücksichtigt, dass diese Aussagen in einem ganz konkreten Setting, an einem bestimmten Ort unter Anwesenheit bestimmter Interaktionspartner*innen und Zuhörer*innen sowie Geräte (Mikrofone und Aufnahmegeräte) fallen. Die Aussagen sind daher nicht als „Wahrheiten“ per se zu verstehen, sondern müssen in diesem Kontext beleuchtet, hinterfragt und hinsichtlich möglicher Ursachen und Konsequenzen weiterverfolgt werden. Entsprechend werden die Äußerungen als Hinweise auf größere Themen, eingebettet in größere gesellschaftliche Kontexte gelesen und analysiert. Für dieses Vorgehen dient Paul Mecherils Methode der „Thematischen Analyse“ (Mecheril 2003), die einen Teil der von ihm entworfenen Methode der „Modellierung“ ausmacht, als Vorlage und Orientierung für die Auswertung.

Im Folgenden werden sowohl die Erhebungsmethode als auch die Auswertungsmethode, vorgestellt und kritisch betrachtet, um so die Entscheidung für das methodische Vorgehen nachvollziehbar zu machen. Zuvor wird ein kurzer Umriss des Forschungsprojekts *MiDENTITY* gegeben.

4.1 MiDENTITY

Das Forschungsprojekt „*MiDENTITY*- (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“ wurde von September 2017 bis September 2019 in Wien durchgeführt und vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung im Rahmen des Programms „Sparkling Science“ gefördert (Hintermann et al. 2020). Unter der Leitung von Christiane Hintermann, kooperierte die Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien, der auch die Autorin dieser Arbeit angehörte, mit insgesamt drei Wiener Schulklassen und deren Lehrpersonen intensiv über den Zeitraum von einem Semester. Dabei wurden drei Hauptziele verfolgt (Kessel et al. 2018: 74f.): Über mehrere empirische Annäherungen wurden, erstens, Erkenntnisse über die räumlichen Bezugspunkte, die Jugendliche in Wien in ihre natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten einbauen, gewonnen. Dazu wurde zunächst eine wienweite quantitative Fragebogenerhebung mit Schüler*innen der Sekundarstufe II durchgeführt. In einer späteren Projektphase wurden insgesamt acht Gruppendiskussionen in drei ausgewählten Schulen realisiert (Hintermann et al. 2020: 11). Nach Abschluss dieser, arbeitete das Projektteam, zweitens, über ein Semester intensiv gemeinsam mit den Schüler*innen und den Lehrer*innen daran ein Instrument für die kritische Medienanalyse im Schulunterricht zu entwickeln und zu erproben. In dieser Zeit setzten sich, drittens, alle Beteiligten reflexiv mit den eigenen Praxen der (medialen) Selbst- und Fremdverortung auseinander (Kessel et al. 2018: 74f., Hintermann et al. 2020: 11f.).

Die Wahl der Schulen erfolgte sowohl aus forschungstechnischen als auch aus praktischen Überlegungen (Hintermann et al. 2020: 48): Zum einen sollte eine möglichst große Vielfalt von Schultypen und Standorten einbezogen werden, um möglichst unterschiedliche Schul- und Lebensrealitäten von Jugendlichen abzubilden. Zum anderen konnte die sehr intensive Forschungsarbeit nur unter Voraussetzung der bereitwilligen Kooperation von Lehrpersonen und Schüler*innen sowie mit der Genehmigung des jeweiligen Schulgemeinschaftsausschusses realisiert werden. Dem Schulgemeinschaftsausschuss

(SGA) gehören die Direktion, sowie jeweils drei Vertreter*innen der Lehrpersonen, der Schüler*innen und der Erziehungsberechtigten an (§ 64 Schulunterrichtsgesetz).

Für die vorliegende Masterarbeit wurden zwei möglichst kontrastierende und inhaltlich dichte Gruppendiskussionen ausgewählt und analysiert.

4.2 Erhebungsmethode: Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion, als Methode der empirischen Sozialforschung, zeichnet sich dadurch aus, dass, zumeist kontroverse, vorgegebene Themen oder Fragestellungen, in einer vom Forschungsteam nach bestimmten Kriterien ausgewählten *Gruppe* (Fokusgruppe) von Personen *diskutiert* werden. Es geht nicht um die Beantwortung einer Frage, sondern um den Austausch über Positionen und um die *Auseinandersetzung* mit diesen innerhalb der Gruppe. Kurz: Es geht um *Interaktionen* und *Aushandlungen*. Im Gegensatz zum Interview steht meist nicht eine einzelne Person im Zentrum der Aufmerksamkeit des Gesprächs. Die (behaupteten) Einstellungen und Positionierungen von Teilnehmer*innen können analysiert werden, „da die individuelle Meinung in der Gruppendiskussion durch die gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommt als bei standardisierten Interviews“ (Lamnek/Krell 2016: 389). Aber auch der Prozess der Aushandlung von Positionierungen der Gruppe, und in ihr vorherrschender Meinungen, kann betrachtet werden (ibid.).

Die Diskussionen entwickeln eine eigene Dynamik, die größeren Spielraum bei der Definition der eigenen Rolle in der Diskussion erlauben kann, den Verlauf der Diskussion aber auch wesentlich prägt. Lamnek und Krell (2016: 388) halten fest, dass die Gruppendiskussion „als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“ aufgefasst werden kann. Gruppenspezifische Verhaltensweisen können beobachtet werden, ebenso wie „kollektive Orientierungsmuster“ (Lamnek/Krell 2016: 389) ermittelt werden können.

Letzteres liegt darin begründet, dass sich „Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, Lebensorientierungen usw. primär sozial konstituieren, gemeinsamen Erfahrungsräumen entstammen und sich im Miteinander von Menschen mit gleichen oder ähnlichen Erfahrungen zeigen“ (ibid. 401). Im Gespräch werden sowohl die individuellen Positionen als auch die Gruppenmeinungen und -einstellungen geprägt, ergänzt und verändert. Dies geschieht durch gegenseitige Bezugnahme. Erst durch das Kennenlernen der Meinungen und Einstellungen anderer (Gesprächsimpulse und Diskussion) kann das Individuum seine eigenen Positionen formulieren (vgl. Lamnek/Krell 2016: 394). So entsteht Neues, wobei

gilt, dass die Gruppenmeinungen nicht mit der Summe von Einzelmeinungen gleichzusetzen ist (vgl. Mangold 1960:49 nach Lamnek/Krell 2016: 402).

Gruppendiskussionen werden insbesondere als Methode der qualitativen Forschung folgende *vorteilhaften* Wirkungen und Eigenschaften zugeschrieben (vgl. Lamnek/Krell 2016: 396f., Hopkins 2010: 38f.):

Gruppendiskussionen stellen eine „natürlichere“ Gesprächssituation als ein Einzelinterview dar, insbesondere, wenn die Teilnehmer*innen der gleichen Peer-Group angehören und miteinander bekannt sind. Darüber hinaus sprechen die Gesprächsteilnehmer*innen für sich und sind so *Subjekte* nicht *Untersuchungsobjekte*. Manche Teilnehmer*innen fühlen sich in der Gruppe sicherer; die Situation kann auch für die Teilnehmer*innen spannend, unterhaltsam oder lustig sein. Durch die Ermöglichung von Anhörung sowie Einbeziehung unterschiedlicher Positionen, wird die bestehende Diversität abgebildet und berücksichtigt.

Die Erfahrung der Gruppendiskussion kann die Gruppengemeinschaft, die Zusammenarbeit und den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe fördern – auch über die Erhebungssituation hinaus. Auch politische Engagement kann so angestoßen werden (wenn das Thema offen politisch ist) (Hopkins 2010: 39).

Diesen Vorteilen stehen allerdings auch einige *Nachteile* (teilweise diametral) gegenüber (vgl. Gallagher 2009a: 77, Hopkins 2010: 38f.):

Denn Gruppendynamiken können auch schwierig sein. So können etwa Machtstrukturen in der Gruppe, die Dominanz von Wenigen, Vertrauens- bzw. Misstrauensprobleme untereinander, ein offenes Gespräch verhindern und Teilnehmer*innen von der aktiven Partizipation abhalten. Einzelne Teilnehmer*innen können außerdem zu schüchtern sein um mitzureden oder sich bewusst verweigern (solche Positionen werden als „Schweiger*innen“ bezeichnet). In der Gruppe gibt es keine Privatsphäre, was bei heiklen Themen problematisch sein kann, wobei stark divergiert, was als „heikel“ empfunden wird. Gruppen kommen leicht vom Thema ab, was die Auswertung erschwert oder ein stärkeres Eingreifen durch die Moderation zur Folge hat. Ganz allgemein kann die Methode als günstige Variante zur Erreichung größerer „Proband*innenzahlen“ missverstanden werden. (nach Gallagher 2009: 77, Hopkins 2010: 38f.)

4.2.1 Zielsetzungen der Erhebung

Im konkreten Fall wurden die Gruppendiskussionen im Projekt *MiDENTITY* primär eingesetzt, um quantitativ schlecht oder nicht operationalisierbare Aspekte von jugendlichen Identitätspositionen zu überprüfen bzw. besser zu verstehen (Hintermann et al. 2020). Zusätzlich sollte in den Gruppendiskussionen auch die Möglichkeit eröffnet werden, eigene für die Jugendlichen relevante Aspekte und Fragestellungen in den Forschungsprozess einzubringen. Allgemein sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie in den Jugendgruppen auf die Thematik „Identitätskonstruktionen“ reagiert wird bzw. wie Identitätsfragen verhandelt werden.

Für die vorliegende Analyse ist dabei vor allem interessant, welche Positionen des „Wir“ und „Nicht-Wir“ die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen schaffen und beziehen bzw. wie sie diese Positionen markieren, abgrenzen und verhandeln.

4.2.2 Durchführung der Erhebung

Da an dieser Untersuchung jeweils ganze Schulklassen teilnahmen und es schulorganisatorisch nicht möglich war die Diskussionen hintereinander durchzuführen, mussten jeweils zwei bis drei Gruppendiskussionen parallel realisiert werden. Dies bedurfte einer entsprechenden Zahl qualifizierter Personen, geeigneten Räumen mit geeigneter Ausstattung (Sesselkreis, Aufnahmegeräte etc.). Über solche praktischen Vorbereitungen hinaus, wurde folgenden Punkten, entsprechend der Empfehlungen in der Literatur, besondere Beachtung geschenkt:

Gruppenauswahl: Für die Einteilung der Gruppen im vorliegenden Fall wurde auf „Realgruppen“ (Lamnek/Krell 2016: 400) zurückgegriffen, da sich die Teilnehmer*innen in bestehenden Klassenverbänden befinden und aus diesen miteinander bekannt sind. Potenziell erschwerend wirkt dabei, dass Bekanntschaft die Offenheit auch ver- bzw. behindern kann. Im Versuch, bestehende (Macht-/Eingrenzungs-/Ausgrenzungs-)Dynamiken in den Klassen zu durchbrechen wurden die Teilnehmer*innen den einzelnen Diskussionsgruppen per Zufall zugewiesen. So kannten sie zwar alle anderen, waren aber nicht notwendigerweise mit ihren „besten Freund*innen“ in der Kleingruppe.

Gruppengröße: Die empfohlene Zahl der Diskutant*innen pro Gruppe variiert stark (vgl. Lamnek/Krell 2016: 408): In der Literatur werden Gruppengrößen von 8 bis 12 Personen von den meisten Autor*innen als ideal angesehen. Bei kleineren Gruppen könnten

gegensätzliche Meinungen eventuell nicht herauskommen. Lamnek/Krell (2016: 408) empfehlen überdies ungerade Teilnehmer*innenzahlen, da so „Frontenbildungen“ besser vermieden werden könnten.

In diesem Bewusstsein, aber auch aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen, die stark durch die schulorganisatorischen Möglichkeiten bestimmt wurden, wurden im Rahmen des Projekts *MiDENTITY* jeweils zwei oder drei Gruppendiskussionen parallel durchgeführt. Pro Kleingruppe diskutierten jeweils zwischen neun und elf Schüler*innen (Hintermann et al. 2020).

Moderation: Oberstes Ziel bei der Durchführung von Gruppendiskussionen ist nach Bohnsack die Herstellung von „Selbstläufigkeit“: Die Teilnehmer*innen sprechen im Idealfall so miteinander, wie sie es im alltäglichen Gespräch tun. Allerdings können sich auf diese Weise kollektive Bedeutungsmuster herauskristallisieren, die von den Einzelpersonen so nicht intendiert waren (vgl. Lamnek/Krell 2016: 404). Auch dieser Umstand muss beachtet werden. In diesem Zusammenhang müssen sich Forscher*innen im Vorfeld bereits mit grundlegenden Fragen im Hinblick auf die wesentliche Rolle der Moderation auseinandersetzen (vgl. Lamnek/Krell 2016: 412-415): Wie soll mit dominanten Gruppenmeinungen umgegangen werden? Was sind möglicherweise kritische Punkte?

Für die hier untersuchten Gruppendiskussionen wurde die Moderation wie folgt angelegt: Jede Fokusgruppe wurde von zwei Forscher*innen begleitet, wobei eine Person die Rolle der Moderator*in innehatte, die andere Person, den Verlauf der Diskussion überwiegend beobachtend und protokollierend mitverfolgte. Die Autorin dieser Arbeit war dabei zweimal als Moderatorin und einmal als Protokolleurin im Einsatz. Die*der jeweilige Moderator*in, war dazu angehalten, den flüssigen Verlauf der Diskussion zu gewährleisten und sich dabei am Leitfaden (siehe unten) zu orientieren. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um der Grad der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Interventionen seitens der Moderatorin/des Moderators sollten nur bei einem Stocken der Diskussion sowie bei zu starker Abweichung vom Thema erfolgen. Außerdem konnte das Forschungsteam nachfragen, wenn ihnen Äußerungen der Teilnehmer*innen unverständlich erschienen. Die Moderator*innen sollten dabei auf das Mittel der Paraphrasierung von Gehörtem zurückgreifen, ohne dabei die Interpretation zu stark vorzugeben. Auch waren sie angehalten, Teilnehmer*innen nicht einzeln zu adressieren, sondern gemeinschaftsstärkende Adressierungen der Gruppe zu verwenden (etwa Verwendung des Plural, „ihr als XXX“). Einladungen zur Partizipation auf Basis der Freiwilligkeit konnten wiederholt ausgesprochen werden.

Einleitend wurden deshalb Ablauf, Rollenerwartungen und Gesprächsregeln für alle Beteiligten transparent gemacht. Zu Beginn wurde daher auch klargestellt, dass die Teilnahme am Gespräch freiwillig sei und dass die Auswertung in anonymisierter Form erfolge. Die Zustimmung für die Aufnahme auf Tonband wurde von allen Teilnehmer*innen erbeten und der Zeitpunkt des Einschaltens der Aufnahmegeräte wurde kommuniziert.

Besonderer Wert wurde auf die Schaffung einer Atmosphäre ohne Sanktionsangst gelegt. Dazu wurde betont, dass es um die Ideen, Meinungen, Erfahrungen der Jugendlichen ginge, und es zu dem weder „richtige“ noch „falsche“ Positionen oder gar „Antworten“ gäbe. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurde der Grundreiz gesetzt und damit in das Thema eingeleitet. Bei diesem Impuls handelte es sich um eine Zeichnung, die den Umriss eines Kopfes zeigt. Der Kopf ist gefüllt mit verschiedenen symbolischen Elementen, die als Bausteine von „Identität“ aufgefasst werden können. Begleitet wurde das Bild mit der Aufforderung zur ersten Frage Stellung zu nehmen („Was ist Identität für euch?“, vgl. unten).

Während der Diskussion beschränkten sich die Moderator*innen auf ermutigende, zustimmende Bemerkungen, übernahmen dabei generell die Rolle zurückhaltender Zuhörer*innen. Zwischendurch fassten die Moderator*innen Gesagtes zusammen, vor allem dann, wenn z.B. der roten Faden verloren gegangen war. So konnten sie behutsam wieder zum Thema zurückführen. Bei zu langem Schweigen wurde versucht, durch absichtlich eingebaute Übertreibungen oder das Aufwerfen potenzieller Gegenmeinungen den Redefluss wieder in Gang zu setzen oder es wurden kontrastierende Fragen gestellt. Es wurde nicht direkt in die Verteilung der Redebeiträge eingriffen, sowohl Schweigen als auch „Vielreden“ wurden akzeptiert. Es wurde versucht neue Themen erst anzuschneiden, wenn das aktuelle erschöpfend behandelt wurde. Auch die Vertiefung einzelner Aspekte sowie die Reihenfolge der Themen wurde in Abhängigkeit der Dynamik flexibel zugelassen und angepasst.

Leitfaden: Der in den Diskussionen verwendete Leitfaden, wurde von den Moderator*innen je nach Verlauf der Diskussion in der jeweiligen Gruppe adaptiert. Er dient dementsprechend der thematischen Orientierung, gibt aber keinen genau einzuhalten Ablauf vor. Die Fragen sind möglichst offen gehalten, um diverse Antworten anzuregen und zuzulassen. Die einzelnen Punkte orientieren sich an den ersten Ergebnissen aus der im Vorfeld durchgeführten Fragebogenerhebung (Schnelzer, Hintermann, Kern 2021: 71). Die Zusammenstellung des Leitfadens wurde auch durch das Bestreben, die Fragen möglichst

klar zu formulieren bestimmt. Aus diesem Grund wurde auf den Reizbegriffe wie "Identität" und "Kultur" zurückgegriffen, ohne diese näher zu definieren. Sie sollten vielmehr Reaktionen seitens der Jugendlichen anstoßen und Positionierungen ermöglichen. Folgende Fragen und Anregungen für weitere Impulse waren im Leitfaden enthalten:

Was ist Identität für euch?

- Nation spielt eine / keine Rolle in Hinblick auf Identität
- räumliche Nähe (Grätzl, Stadt) spielt eine / keine Rolle in Hinblick auf Identität

Was ist Kultur für euch?

- Kultur spielt eine / keine Rolle in Hinblick auf Identität
- Zu welchen Gruppen / Menschen / Gemeinschaften fühlt ihr euch zugehörig?

Woran erkennt ihr, dass andere Menschen zu eurer Gruppe gehören / nicht zu eurer Gruppe gehören?

Merkmale:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| - Musik, Sport, Style, Vereine | - soziale Medien |
| - Speisen und Getränke | - Fortgehen, Freunde treffen daheim |
| - Religion | - Nation |
| -sexuelle Orientierung | -Geschlecht |

Wie bewertet ihr Menschen aus anderen Gruppen?

- Werden diese Gruppen auch von der Gesellschaft anders bewertet? Welche Folgen könnte das haben?

Wie stolz seid ihr auf eure Identität? Auf welche Aspekte davon seid ihr stolz?

Ist es aus eurer Sicht möglich, sich gleichzeitig „österreichisch“ als auch „taiwanesisch“ zu fühlen? Trifft das auf euch zu?

Was sagt ihr, wenn euch jemand nach eurer nationalen Identität fragt?

- Je nach Diskussion auch oder nur für andere Merkmale/Identitätskategorien wie Religion, Geschlecht, soziale Klasse, etc.

4.3 Methodik der Analyse

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung und Entwicklung von Erkenntnis über „Wir“ und „Nicht-Wir“-Konstruktionen von Jugendlichen in der Wiener Migrationsgesellschaft. Dieses Ziel und auch die Analysemethode sind angelehnt an die Arbeit Paul Mecherils (2003: 43), werden jedoch an die Umstände und Notwendigkeiten von Gruppendiskussionen als Analysegrundlage adaptiert.

In diesem Kapitel wird daher Mecherils Vorgehen in Bezug auf die Analyse im Rahmen dieser Masterarbeit vorgestellt, kritisch betrachtet, um schließlich die hier durchgeföhrten Analyse methodisch darzulegen. Zuvor jedoch werden einige Überlegungen zur Situativität qualitativer Forschung und ihrer Erkenntnisse angestellt.

4.3.1 Vorbemerkungen zur Situativität qualitativer Forschung und ihrer Erkenntnisse

Ergebnisse und Erkenntnisse jedweder qualitativen, heuristischen Forschungsarbeit streben nicht nach „objektiver Richtigkeit“, die schon aus konstruktivistischer Sicht nicht annehmbar ist, sondern nach „Nachvollziehbarkeit“ und „Angemessenheit“ (Mecheril 2003: 50).

In seiner analytisch-interpretativen Arbeit macht Paul Mecheril seine Vorgehensweise, seine Reflexionen und Schlussfolgerungen transparent und nachvollziehbar anhand von „Fundstücken“ aus dem von ihm untersuchten Interviewmaterial (Mecheril 2003: 34, 43). Dabei betont er auch die Vorläufigkeit und den potenziellen Charakter *seiner* Schlüsse aus den transkribierten Aussagen, die obwohl durch vielschichtige theoretische Bezüge und den wiederholten Austausch mit anderen Fachmeinungen sowie ausgiebige Reflexion gestützt, sich doch als Irrwege erweisen könnten (Mecheril 2003: 41). Seine Schlussfolgerungen bleiben „Lesarten“, wie er selbst schreibt, die teilweise auch auf seinem Vorwissen, seinen Vorahnungen und Vorerfahrungen in maßgeblicher Beeinflussung durch die Interviewtexte fußen (Mecheril 2003: 43, 44). In diesem Sinne, können die Ergebnisse als „*konstruierte[...]* Geschichten“ (Mecheril 2003: 50) gelten.

Die vorliegende Arbeit ist ebenso als qualitative Untersuchung zu lesen, deren Erkenntnisse in ihrer epistemologischen Gewinnung logisch und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Sie darf jedoch nicht als „allgemeingültig“ oder „einzige Wahrheit“ missverstanden werden, sondern muss in ihrer Kontextgebundenheit und Situiertheit betrachtet werden. Das Resultat ist gleichsam eingebettet und verwoben mit den bestehenden Diskursen der

Migrationsgesellschaft, derer es, als *Diskursprodukt*, trotz Explizitmachung und Reflexion nicht entkommen kann.

Dies gilt ebenso für die zugrunde gelegten Texte: Die Transkripte der Diskussionen sind ebenfalls Produkte von Diskursen und ihnen inhärenten Machtstrukturen. Konkret müssen die Aussagen der Partizipant*innen in den Gruppendiskussionen in ihrer Kontextgebundenheit untersucht werden. Denn das Setting der empirischen Untersuchung bewirkt eine situative „Vorstrukturierung“, die in mancher Weise legitimierend in anderer restringierend wirkt (Mecheril 2003: 37). Mecheril führt vier Ebenen der Kontextualisierung des Forschungsvorgangs an, die diesen beeinflussen, gestalten, beschränken und ermöglichen (ibid. 37ff.):

- 1) Die Situation ist eingebunden in einen *diskursiven Gesellschaftskontext*, in dem alle Beteiligten eine Vorstellung ihrer (Macht-)Position haben (Mecheril 2003: 37). So wissen die Beteiligten über sich selbst, ob sie eher der Mehrheit zugezählt werden und sich selbst dazu zählen oder nicht und warum. Sie sprechen aus dieser (angenommenen) Position heraus, können dabei aber versuchen sie zu manipulieren. Eigene Überzeugungen dessen, was als „wahr“ gilt (ibid.: 38 mit Verweis auf Jäger 1997) und die Annahme darüber, was andere für „wahr“ halten sowie der Wunsch danach verstanden zu werden, bewirken, dass bestimmte, gesellschaftliche Kategorien der Differenz (wie etwa Kultur, Sprache etc. vgl. oben) angerufen werden.
- 2) Die Forschung findet in einem gesellschaftlichen Rahmen statt, der von bestimmten Diskursen geprägt ist, und der Teil des *diskursiven Wissens* der Beteiligten (in unterschiedlichem Ausmaß) ist. Dazu gehören auch diskursive „*Media Spectacles*“ (Kellner 2009: 1), die als “*technologically mediated events*” (ibid.) verschiedenste Medien und Akteur*innen in interaktive Prozesse bringen (Kellner 2009:1). Im vorliegenden Fall zählen hierzu etwa die Debatten über den Umgang sowie die Integration etc. mit 2015 in Österreich angekommenen Geflüchteten, islamistisch oder rechtsextrem motivierte Terroranschläge aber auch Diskussionen über Bildungs(miss)erfolge u.v.m.
- 3) Der konkrete *situative Kontext* beim Interview bzw. bei der Gruppendiskussion, die dort anwesenden Personen und Geräte etc. wirken ebenfalls strukturierend auf die getätigten Aussagen der Teilnehmer*innen. Sie „präsentieren“ sich ihren per Zufall ausgewählten Klassenkolleg*innen, mit denen sie auch nach der Diskussionsrunde in einer Klasse sein werden, den Diskussionsmoderator*innen und der „Quasi-Öffentlichkeit“ (Mecheril 2003: 38), die von den Aufnahmegeräten erzeugt wird. Die individuellen und kollektiven Selbst-

Bilder, die hier gestaltet werden, müssen in diesem konkreten Kontext betrachtet werden. Sie sind geprägt vom Bestreben, „für alle in dieser Situation relevanten Seiten akzeptabel“ (Mecheril 2003: 39) zu sein.

4) Zuletzt nennt Mecheril den *biographischen Kontext* (ibid.:39). Die Selbst- und Gruppenerzählungen resultieren aus und in Wechselwirkung mit der „sozialen Konstruktion [der] Biographien“ (Dausien 1996: 572ff. nach Mecheril 2003: 39) der Teilnehmenden. Ihre Selbstverständnisse und Wissensbestände fließen in das ein, was sie über sich sagen, wie sie sich (re)präsentieren. Schwendowius zufolge, sind biographische Erzählungen Narrative des Vergangenen inklusive Auslassungen, Umdeutungen etc., die „vor dem Hintergrund der jeweils antizipierten Zukunft“ (Schwendowius 2016: 21 mit Verweis auf v. Engelhardt 2011, Rosenthal 2005), wie etwa der weiterhin gemeinsame Schulbesuch, entstehen. „Objektive“ Wahrheit ist dabei nicht relevant. Vielmehr stehen die Positionierungen des Selbst in der Gruppe sowie die Positionierungen und Grenzziehungen der Gruppe im Zentrum.

Dennoch sind die aus solchen „Selbst-Erzählungen“ gewonnenen Erkenntnisse relevant und aussagekräftig. In ihnen, in der Handlung der Selbstdarstellung, entsteht das sprechende Subjekt und entwickelt sich weiter. Das gilt sowohl für die Sprechenden in den Gruppendiskussionen, als auch für die hier Schreibende. Denn selbst wenn die getroffen Aussagen, wie beschrieben, keine „allgemeingültig wahre“ Entsprechung haben und aus der subjektiven Perspektive der Sprecherin entsprungen sind, so kann das erstens, aus der Logik einer konstruktivistischen Epistemologie heraus über jede Art der (wissenschaftlichen) Textproduktion gesagt werden. Zweitens jedoch, erfüllen Analyse und Konklusionen die Bedingung der intersubjektiven *Nachvollziehbarkeit*. Und sind schließlich drittens, wie Mecheril selbst schreibt, (Denk- und Seins-) *Möglichkeiten*, die aus einem bestimmten gesellschaftlichen Macht-/Diskurssystem resultieren und dieses gleichzeitig widerspiegeln und dabei zu entlarven versuchen.

Mecherils Ansatz und auch der hier vertretene sind subjektivierungstheoretisch ausgerichtet und entsprechen damit folgender Prämisse:

„[...] subjektivierungstheoretische Ansätze [verbleiben] nicht bei der Feststellung, dass Subjekte durch die Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse entstehen, sondern arbeiten heraus, wie soziale Machtverhältnisse diesen Prozess lenken, auf welche Weise beispielsweise Kinder und Jugendliche zu bestimmten Subjekten werden, denen unterschiedliche Handlungsspielräume zugestanden wind, die bestimmte Bedürfnisse entwickeln und der Ansicht sind, dass ihnen bestimmte Handlungsweisen zustehen oder nicht.“ (Dirim/Mecheril 2018: 24)

Es geht also um die Wahrnehmung und entsprechende Darstellung der Sprecher*innen als handlungsfähige und „handelnde [...], interpretationsbegabte [...], sich selbst in den und

durch die sozialen Bedingungen konstituierende“ (Mecheril 2003: 50) Subjekte, die sich durch ihre Aussagen positionieren. Irrelevant dagegen erscheint, ob die Personen, die Ursprung der im Transkript festgehaltenen Aussagen sind, „wirklich“ existieren und „real“ sind. Ziel ist vielmehr, die Aufdeckung und Reflexion der Verhältnisse und Strukturen, die zu den Aussagen und den darin enthaltenen *Positionierungen* führen und letztlich dazu, dass die Forscherin zu genau *diesen* Schlüssen kommt.

Der Subjektorientierung inhärent ist dabei das grundlegende Dilemma, dass Subjekt-Sein nicht außerhalb der Situation betrachtet werden kann, in der es entsteht:

„Aus Individuen werden Subjekte, indem von ihnen verlangt wird, dass sie sich in jener vorherrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Struktur darstellen, einordnen, begreifen und Artikulieren, in der Subjekt-Sein überhaupt und dieses je spezifische Subjekt-Sein möglich ist.“ (Mecheril 2003: 51).

Zu diesen Vorbedingungen zählen eben auch die oben ausgeführten Erwartungshaltungen. Insbesondere Menschen, die eine „Markierung“ als *Andere* erfahren haben, sind damit gezwungen auf diesen zu- und damit in ihre Selbstwahrnehmung ein-geschriebenen Status immer Bezugnehmen zu müssen. Ein Nicht-Beachten, ein gelten als „normal“ ist ihnen nicht möglich. Mecheril fasst das für den Fall „Anderer Deutscher“ zusammen:

„Der Versuch Anderer Deutscher, sich im Rahmen der bestehenden Strukturen als ‚Subjekt‘ zu verstehen, zu artikulieren und einzubringen, wiederholt mithin genau jene Struktur, die mit der Kategorie dieses Anderen operiert und das Andere erst hervorbringt“ (Mecheril 2003: 51).

Nur mit dem Bewusstsein über dieses unauflösbare Dilemma im Hinterkopf, kann subjektorientiert geforscht werden.

Darin eingeschlossen und damit verknüpft sind weitere unauflösbare Widersprüche: Die (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit einem Differenzierungsmerkmal, bedingt dessen Benennung und damit einerseits die doppelte/zwiesältige Anerkennung desselben als „real“ und „wichtig“ aber auch als „problematisch“. Die Benennung, im wissenschaftlichen Kontext noch durch das Gewicht der Academia verstärkt, setzt gleichsam den Unterschied und verfestigt ihn. Es besteht auch hier die Gefahr der Essentialisierung und Festschreibung auf *eine* Differenzdimension, bzw. die Ausblendung anderer relevanter Dimensionen (Dirim 2017, Mecheril 2003: 54). Gleichzeitig können die bereits bestehende(n) Differenz(en) und die sie bedingenden, ausgrenzenden Denkkonzepte (etwa des „Nationalstaats“) verstärkt werden, die die Ungleichmarkierung im Ursprung erst ermöglicht haben (Mecheril 2003: 55). Dazu kommt noch die allgemeine Problematik der Repräsentation: Die Wissenschaft besteht im Schreiben *über* Subjekte, selbst wenn diese stark in den wissenschaftlichen Prozess eingebunden sind.

Im Rahmen dieser Arbeit wird diesen Dilemmata offen reflexiv begegnet, indem sie transparent besprochen und auseinandergesetzt werden.

4.3.2 Methodisches Vorgehen der Analyse

Die vorliegende Masterarbeit ist an die Vorgehensweise Paul Mecherils (2003: 34) angelehnt, der sich wiederum lose auf die Grounded Theory bezieht (u.a. Strauss/Corbin 1996). Sie kann im ihr angemessenen Umfang jedoch nur einen Teil des analytischen und interpretativ-rekonstruktiven Weges beschreiten. Zudem entsteht sie fast zwei Jahrzehnte nach der ursprünglichen Forschungsarbeit Paul Mecherils und muss daher auch inzwischen gewonnene Erkenntnisse berücksichtigen. Daher werden zusätzlich die methodischen Vorschläge von Rose und Ricken (2018) zur Betrachtung der Logik von Adressierungsprozessen bzw. von Praktiken der Benennung in Interaktionssituationen (Hornscheidt 2006) einbezogen und zielorientiert in Bezug auf die Fragestellung sowie das vorhandene Setting kombiniert.

In seiner 2003 erschienen und im Jahr 2000 eingereichten Habilitationsschrift nimmt Paul Mecheril zwei Interviews zum Ausgangspunkt für die „Modellierung“ natio-ethno-kultureller Anderer im diskursiven Kontext der Migrationsgesellschaft Deutschlands. Die Ergebnisse seines Vorgehens sind „Modelle“, quasi Prototypen in Form von Texten, die keine reale Entsprechung haben (Mecheril 2003: 33f.). Der Prozess der Analyse der Diskursverflechtungen, die zur Produktion dieser „Charaktere“ beitragen, führt über die Interpretation bzw. Verdichtung von Gesagtem im Abgleich mit Wissen über Diskurszusammenhänge in der Migrationsgesellschaft. Die so gewonnenen Schlussfolgerungen stehen „im Verhältnis relativer Unabhängigkeit [zum Transkript] und zugleich sind sie relativ abhängig von ihm“ (Mecheril 2003: 41, vgl. 42). Auch in der vorliegenden Arbeit werden die Transkripte der Gruppendiskussionen nach Relevantem durchforstet, das dann arrangiert und interpretiert und in diesem Sinne „modelliert“ wird. Anders als Mecheril, werden im Ergebnis jedoch Diskursstränge und Positionierungen nachgezeichnet und keine „Typen“ gebildet.

Während Paul Mecheril zwei ausführliche, in einem psychologischen Untersuchungskontext initiierte, Tiefeninterviews zur Grundlage hat, bilden hier zwei Gruppendiskussionen mit Jugendlichen die empirische Basis. Der Fokus der Gruppendiskussionen war weniger ein psychologischer „Selbsterfahrungsprozess“ sondern die Aushandlung von Verständnissen und Positionierungen zum Überthema „Identitätskonstruktionen“ in der Gruppe. Aus dieser

veränderten Datengrundlage heraus, ergeben sich ebenfalls notwendige Adaptierungen der Methode.

Die Analyse fokussiert auf jene Abschnitte der Gruppendiskussionen, die Aussagen über Subjektpositionierungen bzw. Konzeptionen von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen enthalten und in denen eine *direkte* Interaktion zwischen den Teilnehmer*innen zu erkennen ist. Denn hier interessiert, wie die Jugendlichen ihre Selbst- und Fremdpositionen untereinander aushandeln und welche Grenzen sie dabei ziehen. Als „direkte“ Interaktion werden dabei solche Passagen gewertet, in denen sich die teilnehmenden Jugendlichen direkt aufeinander beziehen und nicht „nur“ Fragen der Moderation „beantworten“.

Übereinstimmend mit den Prinzipien der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (1996), auf die sich auch Mecheril bezieht, erfolgt zunächst die thematisch-inhaltliche Analyse der Gruppendiskussions-Transkripte. Auf der Basis des zu Beginn dieser Arbeit explizierten Vorwissens über migrationsgesellschaftliche Diskurse und der gefundenen Diskursfragmente, werden anschließend Phänomene benannt und Codes vergeben. Die identifizierten Transskriptpassagen werden in der Folge genauer analysiert. Aus den so gewonnenen Eindrücken werden Positionierungsoptionen im konkreten diskursiven gesellschaftlichen Umfeld der Wiener Migrationsgesellschaft abgeleitet. Konkret werden folgende Analyseschritte gesetzt:

Erster Schritt: Die aufgrund ihrer Interaktionsdichte als geeignet identifizierten Abschnitte werden grob analysiert. Dabei interessiert auf einer inhaltlichen Ebene, welche Differenzmerkmale die Jugendlichen zur Gruppenkonstruktion heranziehen. So sollen die aus der Literatur bekannten Differenzordnungen überprüft und gegebenenfalls ergänzt werden. Die ersichtlichen Differenzlinien geben die Struktur für die Analyse vor, da sich entlang dieser die Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen kristallisieren.

Zweiter Schritt: In dieser Arbeit ist, wie auch in der Vorlage Mecherils, „Zugehörigkeit“ ein maßgebliches Konzept (vgl. Mecheril 2003: 46), welches durch die Analyse in den eingenommenen und zugeschriebenen Subjektpositionen der Jugendlichen konkreter verstanden werden soll. Zu diesem Zweck werden in den Transkripten Abschnitte identifiziert, die Aushandlungen von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen bzw. Zugehörigkeitsordnungen und Subjektpositionierungen beinhalten. Die von Mecheril (2003) getroffene Gliederung in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitserfahrungen (ibid.: 57ff.), -verständnisse (ibid.: 252ff.) und -arbeit (ibid.: 353ff.) dient als Orientierung, muss aber entsprechend der veränderten inhaltlichen Ausrichtung sowie strukturellen Bedingungen der

Gespräche angepasst werden. So ergeben sich in der Fokusgruppe kaum Momente der vertiefenden Auseinandersetzung mit der individuellen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsarbeit. Umso deutlicher treten dafür die verschiedenen Verständnisse von Zugehörigkeit zu Tage. Diese zeigen sich in Form „allgemeiner Aussagen“ zum Thema, in denen die Jugendlichen ihre Sicht der Welt verpacken. Diese Aussagen werden zumeist in generalisierender Form getroffen und stellen *Annahmen* darüber da, was *existiert*, was *ist* bzw. *sein wird* bzw. *sein könnte* und was *gut* bzw. *richtig* ist (Fairclough 2003: 55ff.). Durch so eine diskursive Praxis, werden Praktiken und Normen innerhalb einer Gemeinschaft *hergestellt und legitimiert* (ibid.). Ergänzt werden solche allgemeinen Aussagen, durch Aussagen über sich selbst, die Gruppe oder (nicht unmittelbar präsente) *Andere*. An unterschiedlicher Stelle werden auch persönliche Erfahrungen von Fremdzuschreibungen durch *Andere* thematisiert (vgl. Mecheril 2003: 57ff.) oder es werden Aussagen zur eigenen Praxis der Zuschreibung gemacht.

Im zweiten Schritt der Analyse werden daher Selbstbeschreibungen (von einzelnen in der Gruppe oder *von* der Gruppe), auf Hinweise auf Zugehörigkeitsgruppen und Grenzziehungen durchleuchtet und kodiert. Konkret können diskursive Verortungen in fünf Aussagevarianten erkannt werden:

- 1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe: Darin enthalten sind Benennungen/Adressierung des Selbst und selbstgetätigte Zuordnungen zu einer Gruppe bzw. Aussagen über die eigne(n) Gruppe(n). Es interessieren hier vereinzelte Positionierungen einzelner Individuen, der Fokus jedoch liegt auf der, innerhalb der Gruppe der Sprecher*innen bezogenen Positionen als Gesamtheit, da sie als situative Produkte der Gesprächssituation gelesen werden. Es wird also untersucht, ob und wie sich die Jugendlichen *in* der Situation der Gruppendiskussion als Gruppe („Wir“) konstruieren und in Bezug auf die Umgebungsgesellschaft („Nicht-Wir“) positionieren.
- 2) Zuschreibungserfahrungen bzw. Erfahrungen der Fremdverortung: Die Erfahrung von anderen als jemand/etwas gelesen zu werden, ist prägend und entscheidend für die Subjektwerdung, insbesondere, weil die Fremdzuschreibung nicht mit der eigenen Selbstpositionierung übereinstimmen muss. In diesem Sinne werden Berichte von solchen Erlebnissen der Adressierung, Benennung und Bewertung durch andere gesondert untersucht. Diese Kategorie korreliert im Wesentlichen mit Mecherils Fokus auf „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitserfahrungen“ (ibid. 2003: 57ff.).

3) Verortungen und Zuschreibungen *Anderer*: Benennungen/Adressierungen von Gruppen als *Andere* bzw. „Nicht-Wir“ sowie Aussagen über diese werden als dritte Kategorie untersucht. Die Benennungen verweisen spiegelbildlich auf das Selbstbild der Sprechenden zurück, gleichzeitig geben sie auch Hinweise auf die in der Gruppe als wirksam etablierten Konstruktionen von Zugehörigkeit bzw. „Wir“ und die dafür konstruierten Abgrenzungslinien.

4) Annahmen über die Welt: Allgemeine Aussagen in Form von Annahmen über das was *existiert*, was ist bzw. sein *könnte/wird* und darüber, was *gut* und/oder *richtig* ist lassen Rückschlüsse auf die Weltsicht aber auch auf die Positionierungen des Selbst in dieser Welt zu. Gemeinsame Annahmen der Gruppe darüber was ist und was gut ist etc. begründen eine Basis der (Wissens-) Gemeinschaft. Gleichzeitig liegt in der Möglichkeit diese Basis des Einverständnisses in der Aushandlung zu gestalten diskursive Macht, die ungleich verteilt ist. (Fairclough 2003: 55ff.).

Dritter Schritt: Eine Auswahl der im ersten Schritt identifizierten Passagen aus den Transkripten könn(t)en als subjektive Phänomene betrachtet werden, resultieren aber gleichzeitig aus bestimmten Bedingungen und bringen bestimmte Konsequenzen mit sich (Mecheril 2003: 49). Sie sollen daher auch *diskursstrukturell* analysiert werden. So wird das Gesagte diskursanalytische auf die darin enthaltenen Wissensordnungen, Verweise auf semantische Felder (etwa durch die Verwendung bestimmter Adjektive oder Nomen) und anderer diskursiver Verknüpfungen hin untersucht (Rose/Ricken 2018: 170). Es gilt so für den Kontext der Migrationsgesellschaft

„erstens- zu klären, wie im Rahmen je spezifischer Praktiken [eine Person oder Gruppe] von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert [benannt] wird und – zweitens – zu wem der- oder diejenige [bzw. die Gruppe] dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht, ebenso wie – drittens – interessiert, inwieweit [...] re-adressierende Reaktion[en] darauf diesen Prozess mitbestimm[en] und ihrerseits [...] ,subjektivier[en]“ (Rose/Ricken 2018: 168).

Adressierung und Benennung werden dabei über die unmittelbare Gruppendiskussion hinaus ausgeweitet und auf Nicht-Anwesende bezogen. Denn Zuschreibungspraktiken werden auch außerhalb der direkten personellen Appellation (Hornscheidt 2006) tradiert und festgeschrieben und auch nicht direkt „Angesprochene“ können sich angesprochen *fühlen*. Die Aushandlung von Differenzlinien steht im Vordergrund dieser Untersuchung und in diesem Sinne interessieren Adressierungen als soziale Praxis in der „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden [...]“ (Rose/Ricken 2018: 167). Rose und Ricken schlagen vier Schwerpunkte für die Analyse

interaktiven Sprachhandelns vor, von denen für diese Arbeit insbesondere die Punkte b-d relevant erscheinen (Rose/Ricken 2018:168):

- a. Selektion und Reaktion: Wie erfolgt die Auswahl von Angesprochenen[-m] /Nicht-Angesprochenen[-m]? Welche Signale folgen als Reaktion auf die Ansprache [Benennung]? (Ratifizierung, Übergehen, Widerspruch...)
- b. Definition und Normation: in Adressierung werden situative Ordnungen/Rahmungen etabliert, gültig gesetzt, reproduziert – situationsdefinierend (wie wird die Situation gedeutet?) und normative Horizonte, die implizit und explizit gesetzt werden und wirksame „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken 2013b: 91) errichten
- c. Positionen und Relationen: zwischen den Beteiligten Positionen und Positionszuweisungen „aufgespannt, verhandelt und verschoben“ (Rose/Ricken 2018: 168) „Verhältnissetzungen zu den anderen du zu der Welt“ (ibid.)
- d. Valuation: explizite und implizite Wertzuschreibungen, die enthalten sind.

(Rose/Ricken 2018: 168)

Zusammenfassend: In der vorliegenden Analyse liegt das Hauptaugenmerk, auf den Konstruktionen von „Wir“ bzw. „Nicht-Wir“ durch Positionierungen des *Selbst* und des *Anderen* seitens der Jugendlichen. Es soll geklärt werden, welche Differenzmarkierungen die Jugendlichen zur Positionierung konstruieren, wie sie diese Merkmale „befüllen“ und wie sie diese Marker schließlich zur Konstruktion von „Wir“ und „Nicht-Wir“, zur Zuordnung von Subjektpositionen einsetzen, wobei die Begriffe Merkmal, Markierung und Marker hier synonym verwendet werden. Abschließend werden die aus diesen Konstruktionsprozessen resultierenden Muster von „Wir“ und „Nicht-Wir“ nachgezeichnet.

Die grundlegende theoretische Orientierung wurde entsprechend dieser Anforderungen bereits vorweggenommen (siehe Kapitel 2). An dieser Stelle der Interpretation folgt daher eine Rückkoppelung an diese Vorüberlegungen und ein Inbezugsetzen der Ergebnisse zu Diskursen des „Wir/Nicht-Wir“ in der österreichischen Migrationsgesellschaft.

Die gefundenen, relevanten Ausschnitte aus den Transkripten werden hinsichtlich ihrer Diskurskerne geordnet, verdichtet, zusammengefasst und in einem interpretativen Vorgang „übersetzt“ (Mecheril 2003: 34). Wobei vor allem die „Inhalte“ der Äußerungen interessieren, da sie es erlauben, aus der Oberflächenstruktur des „Gesagten“ über die diskursiven Praktiken auf mögliche tieferliegende diskursive Strukturen zu schließen. So entsteht eine „generative Grundlage“ (ibid.) aus „signifikanten Eindrücken“ (Mecheril 2003: 47) dafür, was im vorliegenden Fall als konstitutiv für „Wir-Gruppen-Selbst-Verständnisse“ bzw. ihre Negative in Form von „Nicht-Wir-Gruppen“ zu sein scheint. Die Auswahl der „Hinweise“ und Interpretationsaspekte erfolgt dabei in Abhängigkeit meiner persönlichen Sensibilitäten für Relevantes - in Bezug auf theoretisches und praktisches Vorwissen, Erkenntnisinteressen und auf politische Dimensionen (vgl. Mecheril 2003: 46) sowie

andererseits in Abhängigkeit der von den Jugendlichen in den Diskussionen gesetzten Markierungen von „Wir“- und „Nicht-Wir“.

5 Analyse – Markierungen von „Wir“ und „Nicht-Wir“

Im Fokus der Analyse stehen die Differenzlinien und -markierungen, die die Jugendlichen in den Diskussionsgruppen durch Aussagen und Reaktionen darauf konstruieren. Es werden also die Diskurse des „Wir“ und „Nicht-Wir“ und der Grenzen zwischen diesen untersucht, wobei sich die Masterarbeit aufgrund ihres Umfangs und ihres speziellen migrationspädagogisch geprägten Interesses auf die Subjektpositionen konzentriert, die von Jugendlichen in den Diskussionen eingenommen und zugeschrieben werden. Über die verschiedenen Diskussionen hinweg werden dominante und widerständige Diskurse des „Wir“ und „Nicht-Wir“ herausgefiltert und miteinander in Beziehung gesetzt.

Die Gruppendiskussionen wurden, wie beschrieben, in den jeweiligen Schulen und zur Unterrichtszeit durchgeführt. Nach einer kurzen Vorstellung vor der gesamten Klasse, wurden die Schüler*innen jeweils per Zufall in Kleingruppen eingeteilt. Die Diskussionen fanden dann jeweils in einem eigenen Raum unter Beteiligung von 9-11 Schüler*innen sowie zwei Mitgliedern des Forschungsteams statt. Es wurde darauf geachtet, dass jeweils ein weibliches und ein männliches Mitglied des Forschungsteams zusammenarbeiteten. Bei den Schüler*innengruppen variierten die Geschlechterverhältnisse aufgrund der Zufallsauswahl sowie durch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen. Die beteiligten Schulklassen spiegelten hier das allgemeinösterreichische Phänomen, das durch geringere Anteile von Mädchen in technischen Schulen und deutlich höheren Anteilen von Mädchen an wirtschaftlichen Schulen geprägt ist. Insgesamt fanden acht Gruppendiskussionen, die jeweils zwischen einer und eineinhalb Stunden dauerten, mit insgesamt 79 Jugendlichen statt. Zwei dieser Gruppendiskussionen bilden den Gegenstand der vorliegenden kontrastivanalytischen Untersuchung. Sie wurden danach ausgewählt, ein möglichst großes Spektrum Wiener Schulklassen, im Hinblick auf die soziale Verortung, abzubilden. Aus diesem Grund wurde eine Gruppe aus SCHULE 19, einer Gruppe aus SCHULE 10 gegenübergestellt. Die Zahl verweist jeweils auf den Wiener Gemeindebezirk, in dem sich die jeweilige Schule befindet. Die antizipierte Differenz ermöglicht es in der Analyse, Gemeinsamkeiten besser zu erkennen. Bei der Auswahl wurde zudem darauf geachtet, besonders „ergiebige“ Diskussionen zu wählen. Also Diskussionen, die sich durch direkte Bezugnahme der Jugendlichen aufeinander und eine hohe Dichte an Beiträgen auszeichnen:

Da im Rahmen dieser Auswertung die Aushandlungen der Jugendlichen zu Fragen der Gruppenzugehörigkeiten und -bewertungen im Vordergrund stehen, wird auf jene Abschnitte fokussiert, die als Diskussion unter den Schüler*innen gelesen werden können. Das heißt es werden vorwiegend solche Abschnitte betrachtet, in denen die Jugendlichen direkt aufeinander reagieren, eigene Themen einbringen oder/und Umdeutungen durch die Jugendlichen erkennbar sind.

Bei der Ansicht muss bedacht werden, dass die Jugendlichen, und in gewissem Sinne auch die Forscher*innen, sich auf unerprobtem Terrain bewegen. Die Forscher*innen kommen als Fremde in die Schulen. Obwohl sie die Räume bereits kannten, handelte es sich nicht um „ihren Raum“ - sie nutzten ihn als Gäste. Trotzdem haben sie, als „Wissenschaftler*innen“ und „Erwachsene“ die Leitungsrolle inne. Für die Jugendlichen stellt die Schule ihren alltäglichen Aufenthaltsraum dar, der für sie mit unterschiedlichsten Erfahrungen, Erinnerungen und Emotionen, Zwängen und Möglichkeiten gefüllt ist. Sie kennen sich in der Schule aus. Gleichzeitig ist das Forschungsteam ihnen (noch) nicht vertraut und auch die Erfahrung einer (wissenschaftlichen) Gruppendiskussion kennen sie nicht. Überhaupt haben sie bisher noch selten eine ähnliche Gesprächssituation erlebt, in der sie „ergebnisoffen“ und nur unter geringfügiger Lenkung miteinander diskutieren sollen während „Beobachter*innen“ anwesend sind. Dies alles muss mitgedacht werden, wenn man die Protokolle der Diskussionen liest, dann wird auch verständlich, warum sich, in den meisten Fällen, „echte“, direkte Auseinandersetzungen unter den Schülerinnen und Schülern erst nach einiger Diskussionszeit ergeben.

Im Folgenden wird die Analyse thematisch nach den gefundenen und von den Jugendlichen etablierten Markierungen von Zugehörigkeit bzw. Differenz strukturiert.

Es soll geklärt werden, welche Differenzmarkierungen die Jugendlichen zur Positionierung des *Selbst* und der *Anderen* konstruieren, wie sie diese „befüllen“ und wie sie diese Markierungen schließlich zur Konstruktion von „Wir“ und „Nicht-Wir“, zur Zuordnung von Subjektpositionen einsetzen. Die von den Jugendlichen konstruierten Markierungen geben die Struktur dieses Abschnitts vor. Anschließend werden die aus diesen Konstruktionsprozessen resultierenden Muster von „Wir“- und „Nicht-Wir“ nachgezeichnet.

5.1 Jugendliche Schüler*innen

Nach der Ausgangsfrage, nach dem, was die Jugendlichen unter Identität verstehen, nach dem, was sie *ausmacht*, nannten sie häufig eine Reihe von recht allgemeinen, teils

emblematischen Bezügen. Besonders häufig wurden Bezüge zu wie „Familie“, „Freund*innen“, „Erfahrungen“ und „Erlebnisse“, die „Persönlichkeit“, „persönliche Werte“, „Interessen“, aber auch die Schule und das Umfeld des eigenen Aufwachsens hergestellt. Dabei ergaben sich kaum Diskussionen. Die Ideen wurden in den Raum geworfen, wobei viele Teilnehmer*innen dabei auf Feedback seitens der/des Moderator*in zu warten schienen. Einzig in den beiden Gruppen an SCHULE 19, ergriffen Schüler*innen schon in den ersten Minuten die Initiative im Gespräch und führten die Diskussion in andere Richtungen – etwa zur Frage, ob „positive“ oder „negative“ Erfahrungen stärker prägend seien.

Vorwegzunehmen ist daher die Facette der „Wir-“Konstruktion der jugendlichen Schüler*innen, die „Teilnehmenden“ gegenüber der erwachsenen „Forschenden“: Indem die Gruppe auf die Fragen der Moderation eingeht, positioniert sie sich als deren Gegenüber. Die Rollen sind klar verteilt, das „Wir“ der Schüler*innen steht dem „Nicht-Wir“ der Forscher*innen entgegen. Die einen fragen, die anderen antworten - entsprechend der gewohnten Hierarchien in der Schule. Diese ungleiche Begegnung kann in der kurzen Zeit der Diskussion (60-90 Minuten), nicht aufgelöst werden. Sie wird hier als „Wir“/„Nicht-Wir“-Konstrukt an sich vernachlässigt. Da die (ungewollt) hierarchische Ungleichheit die Situation direkt beeinflusst, wird sie jedoch als ein Einflussfaktor für den Diskursverlauf in der Untersuchung mitgedacht (Schritt 3).

5.2 Nation

Im verwendeten Leitfragenkatalog scheint die Frage nach Nationalität nicht als eigene Frage auf. Jedoch wird sie als möglicher Aspekt zur Nachfrage im Zuge der Konzeptualisierung des Identitätsverständnisses bzw. als „Baustein“ der Identitätskonstruktion der Jugendlichen angeboten. In allen Diskussionsgruppen wurde dieser Aspekt diskutiert. Im Folgenden wird exemplarisch beleuchtet, in welcher Weise die Schülerinnen und Schüler auf „Nation“ referenzieren, wie sie Nation und Nationalität fassen und erfahren und wie sie ihre Verständnisse von Nation als Differenzlinie für ihre Konzepte von „Wir“ und „Nicht-Wir“-Konstruktionen nutzen.

5.2.1 Nationalität *wichtig* (SCHULE 19)

Gefragt, ob Nation eine Rolle im Hinblick auf Identität spielt, entspindt sich in SCHULE 19 folgende Sequenz⁶:

SCHULE 19_M*_79 #00:10:36-2# [...] Würdet ihr sagen, dass Nation eine Rolle oder keine Rolle spielt im Hinblick auf Identität?

SCHULE 19_S*A_80 #00:10:54-3# Naja, extrem.

SCHULE 19_S*B_81 #00:10:56-0# Ich glaub, das ist ziemlich individuell.. Aber für mich persönlich auf jeden Fall sehr.

82 (Lachen)

SCHULE 19_S*A_83 #00:11:03-7# Ich glaub, für die meisten gilt das eigentlich schon.

SCHULE 19_S*C_84 #00:11:07-2# Ich würde fast sagen für alle, weil vielleicht selber spürt man es nicht so. Aber wenn man dann in ein anderes Land geht und merkt wie dort die Sachen laufen. Also ich meine, zum Beispiel: zu einer Schularbeit hatten wir ein Thema, verschiedene Zeitverständnisse in verschiedenen Kulturen, und das ist halt in jedem Land anders. In manchen Ländern kann man eine halbe Stunde zu spät kommen und es ist normal und hier in Österreich, zum Beispiel, ist es so, dass man immer pünktlich kommen sollte, oder vielleicht sogar etwas zu früh. Und das sind dann verschiedene Einstellungen oder, zum Beispiel, wie man Sachen tut, oder wie man sich verhält allgemein und wie man sich anspricht und alles. Also, ich glaube es prägt einen mehr als einem jetzt bewusst ist vielleicht.

SCHULE 19_S*A_85 #00:11:45-6# Und deine Kultur hat, also von wo du kommst, hat auch viel mit deiner Familie zu tun. Und ich glaube schon, dass die Familie einen großen Einfluss darauf hat wie man ist.

SCHULE 19_S*D_86: #00:11:56-5# So that's why you like hiding and pushing and playing with boomerangs.

SCHULE 19_M*_87 #00:12:04-1# Was sagen die anderen Gruppenteilnehmer dazu? Zur Frage Nation spielt eine Rolle, spielt keine Rolle?

SCHULE 19_S*D_88 #00:12:12-0# *Natürlich* spielt es eine Rolle. Ich mein, *man* wird *natürlich ein ganz anderer Mensch* sein, wenn *man* so *sicher* aufwächst wie **wir**. Ich mein keiner von **uns** hat je wo gelebt, wo es *wirklich gefährlich* wär. Das heißt, wir haben alle schon mal so eine *bessere* Grundeinstellung und *bessere* Grundvoraussetzungen. Dass **wir** *einfach* schon ein *einfacheres* Leben haben, als wenn *man* *irgendwo* aufwächst wo *eben* *einem nicht alles so offen steht wie uns*.

SCHULE 19_S*A_89 #00:12:43-0# Detroit.

SCHULE 19_S*D_90 #00:12:46-9# It's in Chicago. It's all good.

SCHULE 19_S*E_91 #00:12:48-3# [S*A] ist in Australien aufgewachsen und ich kann.. //unterbrochen

SCHULE 19_S*D_92 #00:12:50-8# Wenn man in Australien aufwächst so mitten im Dschungel. Nein, Papua-Neuguinea mitten im Dschungel //unterbrochen

(SCHULE 19_CM_CH 80-92)

6 Im Analysekapitel wird zur Bezeichnung von Schüler*innen S* für die sprechende Jugendliche jedweden Geschlechts plus ein Buchstabe verwendet. Der Buchstabe markiert unterschiedliche Sprechende in der jeweiligen Sequenz. Diese Markierungen haben aber keine identifizierende Funktion einzelner Sprecher*innen über verschiedene Sequenzen hinweg. M* steht jeweils für die Moderation.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

SCHULE 19_S*A_ 80 #00:10:54-3# Naja, extrem.

S*A positioniert sich als geprägt durch seine*ihré nationale Zugehörigkeit. Ebenso, S*B (“Aber für mich persönlich auf jeden Fall sehr.”), wenn er*sie auch abschwächt, indem er*sie die Möglichkeit einräumt, dass das individuell unterschiedlich gewertet werden könne.

S*C verortet die Gruppe räumlich in “Österreich”, in einem Land der Pünktlichen: “In manchen Ländern kann man eine halbe Stunde zu spät kommen und es ist normal und hier in Österreich, zum Beispiel, ist es so, dass man immer pünktlich kommen sollte, oder vielleicht sogar etwas zu früh.”

S*D_88 beschreibt ausführlich und sehr stark die Position der “Wir”-Gruppe im gesellschaftlichen Gefüge: Die anwesenden Mitschüler*innen zählt er*sie zur eigenen sozialen Schicht, die privilegiert aufwächst im Vergleich zu *Anderen*. So wird man “natürlich ein ganz anderer Mensch sein”. Er*sie bewertet diese Ausgangsposition als besser. Sie ermöglicht ein freieres und “einfacheres Leben”, in dem vieles möglich scheint. Weitere Diskussionsmitglieder steigen hier ein und ergänzen die “Wir”-Konstruktion auch explizit mit einem “Nicht-Wir” - wenn auch ironisch übertrieben.

2) Zuschreibungserfahrungen

In diesem Abschnitt wird eher sekundär auf Zuschreibungserfahrungen verwiesen. So spricht etwa S*C die Erfahrung der plötzlichen Bewusstwerdung eigener national-kultureller Zugehörigkeit im Ausland an. Er*sie verallgemeinert die Erfahrung dabei jedoch und relativiert sie “vielleicht” sei das so, dass man die eigene national-kulturelle Zugehörigkeit im Kontext unter “Gleichen” nicht empfinde und dieser erst in der Differenz zu Tage trete. (S*C_84)

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

S*D verortet S*A als “nicht-österreichisch”: Durch den Wechsel ins Englische spricht er*sie ihn*sie in dessen*deren Erstsprache an. So wird S*A als “anders” markiert - mit anderer Sprache, mit anderen, speziellen, stereotypen Eigenarten und Präferenzen. Eine ähnliche Konstellation wiederholt sich in dem Abschnitt noch einmal. Diesmal sprechen S*E und S*D über S*A. S*E erklärt die Herkunft von S*A und wird von S*D unterbrochen, der*die

(ironisch?) den Herkunftsland von S*A, Australien, mit „Dschungel“ und „Papua Neuguinea“ gleichsetzt.

4) Annahmen über die Welt

SCHULE 19_S*A_ 83 #00:11:03-7# Ich glaub, für die meisten gilt das eigentlich schon.

S*A nimmt an, dass seine*ihr eigene Erfahrung, auf andere übertragbar ist und für diese ebenso gilt. Er*sie stellt damit in den Raum, dass Nationalität allgemein eine wesentliche Größe für die Zugehörigkeit bildet. „Nationalität“ wird von ihm*ihr als Differenzlinie gesetzt, denn mitgedacht wird, dass Nationalität singulär ist und damit eine eindeutige Zuordnung erlaubt. Auch S*C überträgt die eigene Erfahrung auf andere und entwickelt daraus eine Regel: Selbst wenn eine Person sich zunächst nicht als „nationales Wesen“ wahrnehmen sollte, so ist sie es doch bzw. wird sie es sobald sie „fremdes Terrain“ betritt. S*A verortet den Ursprung von „Kultur“ in der „Familie“ - und verwischt somit die Grenzen zwischen „Nationalität“ und „Kultur“ vollends (wie zuvor schon S*C).

Markierungen: pünktlich-unpünktlich, Österreich - Nicht-Österreich, - territorial-kulturell, soziale Zugehörigkeit: privilegiert-unterprivilegiert Nationalität, starke Empfindung nationaler Zugehörigkeit, Dschungel/Australien/Papua-Neuguinea - Österreich, *Zivilisation?

Diskursanalyse

Eine Person (S*A) findet „Nation“ für die Identität „extrem“ wichtig ist und scheint anzunehmen, dass das allgemeingültig und augenscheinlich so gesehen wird „naja“-selbstverständlich. Der nationalen Zugehörigkeit Gewicht zu verleihen, wird als Norm gesetzt. S*B spezifiziert, das Thema würde individuell unterschiedlich bewertet, aber für sie*ihn ist es „auf jeden Fall sehr“ wichtig. S*B stärkt S*As Position so und beide prägen den Verlauf der Diskussion, vor dem (noch neuen) Forschungsteam und vor den Mitschüler*innen. Daraufhin bestärkt S*A die eigene Position, indem sie*er sagt, dass das wohl für „die meisten“ gelte. S*C schließlich fasst, wenn auch mittels Konjunktivsetzung und „fast“-Einschub in vorsichtiger Formulierung, zusammen, „für alle“ sei das wichtig, auch wenn *man* das nicht immer so präsent habe. „Nation“ bzw. Nationalität wird als kulturelle Zugehörigkeit gefasst. So eine national-kulturelle Zugehörigkeit, werde für viele erst in Konfrontation mit dem *Anderen*, in einem anderen Land greifbar, wenn die eigenen kulturell geprägten Erwartungen an Verhaltensweisen und Einstellungen nicht erfüllt werden (SCHULE 19_S*C_ 84#00:11:07-2#). Erst im veränderten Raumkontext, in einem anderen Land, beim Aufenthalt außerhalb von Österreich, würde die Wichtigkeit bewusst.

Sie*er macht hier deutlich, dass die Relevanz von Grenzziehungen zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ kontextuell unterschiedlich ist und sich je nach Situation verschieben kann. Beim Aufenthalt in Österreich, könnte die konstruierte Grenze des „Wir: Nation“ irrelevant sein, während sie im Ausland plötzlich klar als Grenze in Erscheinung tritt. Gleichzeitig wird deutlich, dass Nation für S*C mit einer bestimmten Lebensweise verknüpft ist, die bestimmt, „wie dort die Sachen laufen“. Es folgt ein klischeehaftes Beispiel, aus dem geschlossen werden kann, was alles unter „Sachen“ fallen könnte: „verschiedene Zeitverständnisse“, konkret die Auffassung dessen, was als „pünktlich“ verstanden wird. In Österreich sei Pünktlichkeit ein Wert, die Einstellungen der Menschen in Österreich zu Pünktlichkeit werden als positiv dargestellt, während in anderen räumlichen-kulturellen Kontexten „zu spät kommen“ üblich sei. Es fällt auf, dass Menschen außerhalb „zu spät kommen“, demnach unpünktlich sind. Und nicht etwa eine andere Definition von Pünktlichkeit gilt. Dies sei „in verschiedenen Kulturen“ unterschiedlich. S*C verwendet hier „Länder“ und „Kulturen“ quasi synonym, um die Frage nach der Funktion von „Nation“ für das eigene Identitätsverständnis zu beantworten. Nation scheint hier demnach sowohl mit bestimmten Denk- und Lebensweisen („[...] das sind dann verschiedene Einstellungen oder, zum Beispiel, wie man Sachen tut, oder wie man sich verhält allgemein und wie man sich anspricht und alles.“) als auch mit einem Territorium, einem „Land“ in eindeutiger Weise verknüpft. Denn das Leben in diesem Umfeld, „prägt“, auch ohne, dass es den derart Geprägten bewusst ist. Außer sie verlassen eben dieses Umfeld des eindeutigen „Wir“.

Die Gleichsetzung von Nation mit Kultur erweckt den Eindruck exakter Zuordenbarkeit einer Kultur zu *einem* territorial klar abgegrenzten Raum (Land) und zu *einem* Menschen bzw. *einer* Menschengruppe. Jede Person habe *ihre* Kultur, die sie von ihrer Familie gelernt habe und die dann beeinflusse, wie sie ist (SCHULE 19_S*A_ 85_#00:11:45-6#), so erläutert ein*e Sprecher*in. Sie*er setzt die „Kultur“ gleich mit *Herkunft*, „von wo du kommst“, und mit Familie, wobei nicht ganz klar wird, was unter „Herkunft“ verstanden wird. Es bleibt offen, ob damit eine Ortbeziehung oder die Kultur als „geistiger“ Ursprung gemeint ist. Eine weitere Person aus der Gruppe der Diskutant*innen wirft die Wortmeldung gleich eines Zerrspiegels zurück und repliziert in scherhaft (?) essentialisierender, stereotypisierender, zuschreibender Form auf um S*A und ihre*seine „Herkunft“.

Die direkte Appelation und Adressierung von S*A sticht aus der Diskussion stark hervor, die zuvor und danach durch Distanzierung und Generalisierungen geprägt ist (“man”, “die meisten”). Der Scherz (?) treibt die vorher postulierten Annahmen über die eindeutige und unveränderliche Verortung einer Person in einem national-kulturellen Kontext, zu dessen

Trägerin und Repräsentantin sie dadurch wird auf die Spitze. S*A wird, durch die Anrufung eines stereotypen Symbols australisch-indigener Kultur als Australier*in und gleichzeitig als Nicht-Österreichisch markiert und auf diese herkunftsisierte national-kulturelle Position festgeschrieben. Der*die Sprechende stellt damit die herkunftsbedingte, nationale Zugehörigkeit zu „Österreich“ in chauvinistischer Manier über die Zugehörigkeit zu „Australien“. Durch den Wechsel ins Englische, National- und Amtssprache Australiens, stellt S*D aber auch eine Verbindung zu S*A her: Erstens nimmt er*sie an, dass der*die Adressat*in die eigene Aussage „richtig“ interpretiert als Scherz (?), was eine Verbundenheit voraussetzt. Die Verbundenheit wird unterstützt, wenn Englisch tatsächlich die Erstsprache der*des Adressatin*en sein sollte. Zweitens ist die gewählte Sprache Englisch – eine Sprache die im jugendkulturellen, „bildungsnahen“ und sozial tendenziell gut gestellten Kontext besonders geschätzt wird. Es ist die Sprache vieler Medien und kann als „positiv“ und „cool“, „dynamisch“ und „jung“, „weltoffen“ konnotiert verstanden werden. Zudem gilt Englisch als „Muss“ für den Erfolg auf einem internationalen Arbeitsmarkt. Der Wechsel ins Englische könnte den scherhaften Charakter der Aussage unterstreichen und den ab- bzw. ausgrenzenden Inhalt „abmildern“. Das Englische wird in der bilingual unterrichteten Klasse von allen Schüler*innen gesprochen und auch in der Diskussion immer wieder genutzt. In diesem Sinne könnte in der scherhaften Äußerung eine doppelte widersprüchliche Botschaft gelesen werden: S*A wird durch den Akt der Appelation auf eine zwiespältige Sonderposition innerhalb der Gruppe zugeteilt. Einerseits wird er*sie auf den Platz der*des *Anderen* verwiesen, zu einem nationalen „Nicht-Wir“ (wenn man davon ausgeht, dass die*der Sprechende sich selbst nicht als australisch sieht) während auch vermittelt wird „du gehörst zu UNS“, etwa zu *unserer* bilingualen Klassengemeinschaft, zu *uns* Jugendlichen oder zu *unserer* Clique.

Auf die Wiederholung der Frage nach der Relevanz von Nation für Identitätskonstruktionen durch die Moderation ändert sich die Richtung der Diskussion. S*D bestätigt erneut die Wichtigkeit von Nation für die eigene Identitätskonstruktion und markiert diesen Umstand als „natürlich“ und somit allgemein gültig. Die bereits etablierte Annahme, dass das Aufwachsen in einem bestimmten national-kulturellen Kontext, einen Menschen in seinem charakterlichen Wesen, seinen Vorlieben und Handlungsweisen prägt wird wiederholt und zur Gesetzmäßigkeit verfestigt.

Zusätzlich wird, durch die Anrufung einer gemeinsamen Erfahrung des Aufwachsens in Sicherheit, ein „Wir“ konstruiert, das sich durch seine Privilegiertheit auszeichnet. S*D erklärt, dass ein Aufwachsen in „sicheren“ Umständen, wie sie*er es auch für die anderen

in der Gruppe annimmt, eine „bessere Grundeinstellung und bessere Grundvoraussetzungen“ bewirkt. Die graduelle Kontrastation stellt ein sicheres HIER, mit nationalstaatlichen Grenzen, weiteren undefinierten Lebensorten der relativen Sicherheit, schließlich einem undefinierten, unbekannten, schwammig bleibenden und damit unfassbaren ungleich gefährlicheren ANDERSWO gegenüber. In einem scheinbar naturgesetzmäßigen Zusammenhang verhilft die behütete Kindheit zur Entwicklung der „Wir“-Gruppe zu *Ungleichen*, ungleich *Besseren*. Denn die überdurchschnittlich günstigere Ausgangslage erleichtert das Leben, eröffnet Möglichkeiten und Zugänge. Demgegenüber steht ein unbekanntes „Nicht-Wir“, das „irgendwo“ aufwächst, wo Unsicherheit und schwierigere Lebensbedingungen vorherrschen, wo es eventuell sogar „wirklich gefährlich“ ist. Umstände, die sich im geringeren Entwicklungspotenzial dieser „Nicht-Wirs“ niederschlagen. S*D beschreibt scheinbare Gesetzmäßigkeiten: Es sei eine „natürliche“ Entwicklung von Ursache und Wirkung, die auf das unbekannte, abstrakte „man“ („Nicht-Wir“) genauso (jedoch in umgekehrter Weise) wirkt, wie auf das belebte „wir“. Die Wertungen die S*D dabei vornimmt, sind explizit und dichotomisch. Das sichere, einfache Leben voller Möglichkeiten steht dem gefährlichen, unbekannten und beschwerlichen Anderswo entgegen.

Die Antworten der Mitdiskutant*innen spitzen diese Aussagen, ironisierend (?) auf konkrete Orte (Detroit im Gegensatz zu Chicago, Australien bzw. Papua-Neuguinea, der Dschungel im Gegensatz zu Österreich) weiter zu. Der Dschungel, als per se mystisch-mythische Landschaft ist orientalistisches Sinnbild des exotischen Unbekannten aber auch des Gefährlichen, weitab jeder Zivilisation. Detroit als neuer Mythos des postindustriellen Verfalls steht ebenso für Gewalt und Unsicherheit. Im Kontrast zu diesen symbolhaften Orten wird das Selbstbild der Gruppe, als privilegiert und über dem Durchschnitt stehend, besser-situierter, besser-gebildet und besser behütet deutlich. Österreich, speziell die anwesende „Wir“-Gruppe von Jugendlichen wird implizit und explizit höher bewertet. Das *Andere* ist der Rest- in Österreich aber vor allem außerhalb von Österreich und erfährt als „Nicht-Wir“ eine Abwertung.

5.2.2 Nationalität *zu* wichtig (SCHULE 10)

Die Diskutant*innen in SCHULE 10 gehen auf „Nationalität“ in Bezug auf „Identität“ erst ein, als sie direkt nach einem möglichen Zusammenhang gefragt werden. Zuvor äußern sie sich zu Identität in Verbindung mit den persönlichen Erfahrungen, der eigenen Erziehung,

dem eigenen Verhalten, insgesamt stellen sie das Individuum und sein Umfeld sowie „Identität“ als Alleinstellungsmerkmal ins Zentrum. Die erste Reaktion auf die Nachfrage bezüglich des Einflusses von „Nationalität“ scheint in diesem Kontext besonders markant:

SCHULE 10_S*J_38 #00:09:49-5# Ich hab‘ das Gefühl, viele Leute nehmen die Nationalität viel zu ernst.

[...]

SCHULE 10_S*J_40 #00:09:55-4# So, weil ich jetzt, keine Ahnung, Tschetschene bin, bin ich besser als der Türke, oder so. (Lachen) Vor allem im 10. Bezirk ist das sehr präsent.

SCHULE 10_S*A_41 #00:10:01-8# Das ist doch Blödsinn.

SCHULE 10_S*J_42 #00:10:04-0# Weil letztens in der Straßenbahn, wollte sich ein Österreicher hinsetzen. Und dafür ein türkisches Kind vom Platz weggestoßen. Mal ein Beispiel für den Blödsinn.

SCHULE 10_S*E_43 #00:10:18-0# Ich war früher sehr nationalstolz.

[...]

SCHULE 10_S*J_46 #00:10:23-8# Nationalstolz ist ja nicht das Schlimme an sich.

SCHULE 10_S*E_47 #00:10:26-4# Nein, also ich war zu.. zu, wirklich. Ich hab auch.. Ich kann auch sagen, weil ich es jetzt nicht bin. Ich hab sowieso eine muslimische Freundin. Ich hab auch früher, sozusagen, auch über andere Religionen schlecht nach.. also schlecht gedacht. Und dann kam mir, sozusagen, zum Glück, sozusagen, da hab ich begonnen, anders zu denken. Und seitdem hatte ich jetzt kein Problem damit. (Lachen) Es ist nicht so. Weil Mensch ist Mensch. Auch, wenn der, also ich glaube, der Nächste würde dir nicht helfen. Eher würde dir irgendjemand anderer aus einer anderen, also, aus einer anderen Kultur helfen, als dein Nächster aus deiner Familie. Daraus habe ich gelernt und daran halte ich mich auch.

SCHULE 10_S*J_48 #00:11:16-3# Außerdem ist auch halt die Nationalität jetzt auch nicht ein Grund sich mit anderen Leuten nicht zu verstehen. In unserer Klasse sind wir von Philippiner, bis zum Türken, bis zu Moldawe, bis zum, was weiß ich was, und wir verstehen uns trotzdem untereinander halbwegs gut.

SCHULE 10_S*F_49 #00:11:33-0# Es kommt auch nicht darauf an, woher der Mensch kommt. Es zählt Charakter und Eigenschaften. Halt wie der Mensch, sozusagen, ist und wie er mit dir umgeht.

SCHULE 10_S*E_50 #00:11:42-6# Ja eh.

SCHULE 10_S*E_51 #00:11:45-4# Man muss alle Menschen wertschätzen. (...) Weil ich glaube, keine Religion, äh, und überhaupt wenn man Religion sagt, keiner duldet, sozusagen, Hass oder sonst was. Wenn man schon religiös ist, oder allgemein zu einer Religion gehört, angehört. Deshalb sollte man mit allen Mitmenschen, sozusagen, gut umgehen.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

S*J positioniert sich durch seine*ihre Wahrnehmung, viele Menschen nähmen Nationalität viel zu ernst, als Person, die das nicht so ernst nimmt oder des Themas müde ist. In Reaktion auf die Beschreibung einer Situation, in dem ein „türkisches“ Kind – vermeintlich – aufgrund seiner angenommenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit Opfer von körperlicher Gewalt wurde, positioniert sich S*B als „früher sehr nationalstolz“. Heute hätte

er*sie das überwunden, was sich in der Beziehung mit einem muslimischen, und damit anders-religiösen Mädchen zeige.

S*J_48 charakterisiert die Gruppe als ein multinationales „Wir“, das sich „trotzdem untereinander halbwegs gut“ (S*J_48) versteht. Das zunächst angerufene „Wir“ der harmonischen Klassengemeinschaft wird durch die Abschwächung und Einschränkung als Luftschloss enttarnt. Es bleibt der Eindruck einer eher brüchigen Gemeinschaft, aus zufällig versammelten Personen.

2) Zuschreibungserfahrungen

S*J beschreibt eine sekundäre Zuschreibungserfahrung, in Verbindung mit einem körperlichen Gewaltakt. Sie*er empfindet die nationale Zugehörigkeit der handelnden Personen als Grund für die Aggression, in der von ihr*ihm beobachteten Situation. Ob sich S*J selbst angegriffen gefühlt hat, oder die allgemeine Systematik rassistischer Gewalt und Diskriminierung verurteilt, die durch die Überbetonung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten begünstigt wird, wird nicht aufgelöst.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

Vor allem im 10. Bezirk würde der nationalen Zugehörigkeit zu viel Beachtung geschenkt, so S*J. Gleichzeitig verorten die Sprechenden in der Sequenz andere anhand deren – angenommener oder bestätigter – nationalen Zugehörigkeit, die häufig eine geerbte ist. Es geht um die Familienherkunft, den „Migrationshintergrund“ und weniger um die tatsächliche Staatsbürgerschaft.

4) Annahmen über die Welt

Zum einen wird der 10. Bezirk Wiens als Gesellschaft beschrieben, die besonders stark („zu stark“) durch (tatsächliche oder angenommene) natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit geprägt ist. Zum anderen wird diese Feststellung kontrastiert: Sie sei „Blödsinn“. Im weiteren Verlauf verliert sich die Diskussion im Austausch von Gemeinplätzen: „Weil Mensch ist Mensch. (S*J_46), „Es kommt auch nicht darauf an, woher der Mensch kommt. Es zählt Charakter und Eigenschaften. [...]“ (S*F_49). Auch religiöse Werte werden als Motiv für einen wertschätzenden Umgang mit Menschen anderer natio-ethno-kulturell-religiöser Zugehörigkeit postuliert.

Markierungen: nationale Etiketten (Länder), religiös – nicht-religiös, nationalstolz – legitim, nicht-legitim, christlich – muslimisch, Österreicher*innen- Nicht-Österreicher*innen

Diskursanalyse

Die*der Sprechende (S*J) reagiert mit einer starken Wertung, Nationalität werde von vielen, anderen, zu sehr betont, zu wichtig genommen. Sie*er gibt auch gleich ein Beispiel und lokalisiert es im Bezirk der Schule, in Wien Favoriten. Durch die Wertung distanziert sich die Person von dieser Betonung nationaler Zugehörigkeit und der daran geknüpften chauvinistischen Besserstellung bzw. Höherstellung des „Selbst“. Die Aussage kann auch als Kritik an der Frage der Moderation gelesen werden, die nach einigen Minuten der Auseinandersetzung über Fragen der persönlichen Entwicklung und Reife auf dieses Thema lenkt. Die anschließende Erläuterung umfasst die Schilderung einer drastischen Rassismuserfahrung, die körperliche Gewalt gegen ein Kind einschließt. Die erzählte Situation wirkt dadurch noch stärker, dass das Opfer, als Kind, von einem Erwachsenen körperlich angegriffen wurde. Es bleibt unklar ob sich die*der Sprechende Selbst als „Türk*in“ begreift, in jedem Fall positioniert sie*er sich als *betroffen*, auch wenn nicht eindeutig ist, ob dieser Umstand Grund für die Bewertung ist. Im weiteren Gespräch wird klar, dass der*die Sprechende selbst „Migrationshintergrund“ hat und die Erfahrung als *kategoriale* Rassismuserfahrung gewertet werden kann, weil sie*er sich selbst in der Gruppe Migrationsanderer verortet oder durch andere in dieser Gruppe verortet wird (Mecheril 2003: 71). Zugleich vollzieht sie*er in der Erzählung ebenfalls Zuschreibungen *Anderer* zu Gruppen – es ist die Rede vom „türkischen Kind“ und vom „Österreicher“ – ohne darauf einzugehen, worauf sich diese Verortungen stützen. Der Einschub einer weiteren Person aus der Gruppe „Das ist doch Blödsinn“ unterbricht die Erzählung, wobei unklar bleibt, was genau Blödsinn ist – die Nationalitätenfrage in der Gesellschaft? Die Bewertung dieser durch die*den Sprecher*in? Die Lokalisierung solcher Dynamiken im 10. Bezirk? Die*der Sprechende fasst sie jedenfalls als Kritik bzw. Infragestellung des Urteils, Nationalität werde überbewertet.

Direkt im Anschluss an diese Sequenz, präsentiert ein Schüler⁷ sich der Gruppe als „früher sehr nationalstolz“ (SCHULE 10_S*B_43 #00:10:18-0#, SCHULE 10_S*E_47), wobei er in seiner Erklärung weniger auf „nationalstaatliche“ oder national-ethnischer Aspekte eingeht, sondern Religion als Unterscheidungsmerkmal vorstellt. In seiner Aussage macht er deutlich, dass für ihn Religionszugehörigkeit ein Merkmal seines Selbstbildes war, das

7 Die Zitate der Schüler*innen sind durch das Kürzel der Schule und die Nummer ihres Auftrittens markiert. Dort wo das Geschlecht der sprechenden Person durch eine Selbstpositionierung im Zitat deutlich wird, wird diese entsprechend aufgenommen und von „Schüler“ oder „Schülerin“ etc. gesprochen. Die zusätzliche Markierung M* steht für die Moderation.

mit einem stark wertenden und hierarchisierenden Blick auf andere Religionen und ihre Mitglieder verbunden war. Diese „chauvinistische“ Haltung, die zuvor in Bezug auf Nationalität bereits kritisiert wurde, aus der alle anderen Religionen „schlecht“ (SCHULE 10_S*E_47 #00:10:26-4#) erschienen, hat er überwunden und er hat nun als „Christ“ (SCHULE 10_S*E_254 #00:35:53-7#) eine muslimische Freundin. Die Reaktionen seiner Mitdiskutant*innen bestätigen seine Selbsteinschätzung bzw. spiegeln, dass das immer noch so sei, andererseits springt ihm eine Stimme relativierend in Bezug auf das Konzept „Nationalstolz“ bei. „Nationalstolz ist ja nicht das Schlimme *an sich*.“ (SCHULE 10_S*J_44 #00:10:23-8#). Durch diese Äußerung wird dem durch die angekündigte Überwindung („ich war früher“) als negativ gesetztes Konzept, gemildert. Es taucht die Frage auf, was denn dann „das Schlimme“ sein könnte. Die Folgen dieses Stolzes im Miteinander, in den Auswirkungen auf die hier Sprechenden? In seiner Positionierung wertet S*E die eigene Religiosität sowie Religiosität im Allgemeinen als etwas Verbindendes einerseits und andererseits im Sinne einer Quasi-Gesetzmäßigkeit als Garant für „Nächstenliebe“ (SCHULE 10_S*E_51)

Weitere Teilnehmer*innen positionieren sich und die Gruppe durch ihre Einwürfe als multinationales „Wir“, das Herkunft und Nationalität nicht als maßgeblich begreift, sondern Menschen nach ihrem Charakter bewertet. Als Klassengemeinschaft kommen sie „halbwegs“ miteinander aus, obwohl viele von ihnen unterschiedliche Nationalitäten bzw. Zugehörigkeiten in die Gemeinschaft einbringen.

Es zeigt sich, dass die Sprecher*innen „Nationalität“ als stark wirksames Merkmal der Differenz aufgreifen, nach dem Menschen in Österreich und Wien, speziell im 10. Bezirk, den sie alle durch ihren Schulbesuch kennen, verortet werden. Als Gruppe distanzieren sie sich von die Unterscheidungspraxis auf Basis der „Nationalität“, und beschreiben diese als Merkmal der *Anderen* bzw. als Praxis ihres früheren, unreiferen „Ichs“, das dieses Stadium überwunden hat, nur „früher sehr nationalstolz“ (SCHULE 10_S*E_43_#00:10:18-0#, SCHULE 10_S*E_47) war. „Nationalität“ wird dabei als Konglomerat begriffen, das mit „Religion“ verschmolzen ist (z.B. SCHULE 10_S*E_51). Nationale Zugehörigkeit wird zum Etikett für Menschen, auch Menschen der eigenen Gruppe. „Wir“ – sind durch unsere Herkunft national etikettierbar, zuordnenbar und lesbar für andere. „Wir“ sind teilweise dessen überdrüssig. Gleichzeitig ist die Praktik, andere nach ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zu verorten, gängig, *normal*. An dieser Stelle wird nicht definiert, woran „Nationalität“ erkennbar wird, sie wird einfach als erkennbar postuliert. Nichtsdestotrotz

nutzen auch sie Selbst dieses Merkmal der Differenz bzw. Gleichheit zur Orientierung in neuen Gruppen. Das wird an nochmals an einem späteren Punkt der Diskussion explizit:

SCHULE 10_S*J_99 #00:20:45-7# Man umgibt sich halt gerne mit Menschen, die so sind wie einer selbst. Teilweise kriegt man dann auch mehr Zustimmung, da sie eigentlich, mehr oder weniger, recht gleich denken. Es ist halt immer schwierig in eine neue Gruppe zu kommen, wo man niemanden kennt und dann sucht man sich einfach die Leute, die, die meisten Eigenschaften haben, diese **gleichen** Eigenschaften haben, wie man selber. Und natürlich ist dann die Nationalität gleich das erste, was ins Auge springt.

Im Gegensatz zu unterschiedlichen Eigenschaften und Neigungen, scheint „die Nationalität“ (die, so wird in den verschiedenen Aussagen deutlich, eher natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit beschreibt) etwas auf den ersten Blick Sichtbares, Fassbares zu sein. Ein Merkmal, das ohne Worte dechiffriert werden kann, so scheint es. Zudem wird postuliert, dass mit der gleichen „Nationalität“, gleiche Eigenschaften und Interessen einhergehen.

Insgesamt zeichnet sich innerhalb der Gruppe eine tief verwurzelte Zwiespältigkeit im Umgang mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ab: Zum einen erfahren die Sprecher*innen selbst die Verortungen als nationale Subjekte, sowohl von Personen innerhalb ihres (losen) „Wir“ als auch von Personen außerhalb dieser Gruppe – das „Nicht-Wir“ der restlichen Gesellschaft. Dabei wird nicht explizit ausgesprochen, dass diese Fremdzuschreibungen unterkomplex sind, da sie zumeist auf eine Facette ihrer jeweiligen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit eingeschränkt formuliert werden. Die Sprecher*innen orientieren sich zum anderen selbst an diesen groben Zuschreibungen und verorten andere (innerhalb und außerhalb ihrer Gruppe) ebenfalls in nationalen „Schubladen“. Es wird ein gewisses Unbehagen formuliert: Nationale Verortungen werden zu viel beachtet und führen zu konkreter (tälicher) Diskriminierung. In diese Widersprüchlichkeit passt auch die Bewertung von Nationalstolz als problematisch. Die Aussage steht im Kontrast zur Praxis der Fremdzuschreibungen und Selbstpositionierungen. Möglicherweise ist sie Ausdruck der gefühlten Erwartungen an die Sprecher*innen. Was ist vor dem Team von der Universität sagbar? Auch Floskeln und Allgemeinplätze (SCHULE 10_S*F_49 #00:11:33-0# „Es kommt auch nicht darauf an, woher der Mensch kommt. Es zählt Charakter und Eigenschaften. Halt wie der Mensch, sozusagen, ist und wie er mit dir umgeht.“) sowie religiöse Gebote des menschlichen Miteinanders, weisen auf die Präsenz gesellschaftlicher Normen des Sagbaren hin: Was richtig ist, wie es sein sollte.

5.2.3 „Wir“ - Österreich (SCHULE 19)

SCHULE 19_S*A_284 #00:39:37-0# Ich kenn nicht jeden Österreicher, aber fühl mich trotzdem zugehörig zu der Gruppe.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Einige Sprecher*innen in der Gruppe des SCHULE 19 geben explizit *Österreich* an (SCHULE 19_228,229,230), werden sie danach gefragt „zu welchen Gruppen, Menschen, Gemeinschaften [sie sich] zugehörig [fühlen]“ (SCHULE 19_M*_226). Österreich fungiert für sie als ihre nationale Zugehörigkeit, sie referenzieren auf eine (imaginäre) Gemeinschaft der Österreicher*innen, mit der sie sich verbunden und zu der sie sich ungefragt zugehörig fühlen. Besonders in Erfahrungen im Ausland, sei das spürbar (SCHULE 19_230_#00:30:52-4#, vgl. Kapitel 5.1.2.1).

Mit dieser Selbstpositionierung korreliert eine von den Sprecher*innen wahrgenommene Berechtigung: Sie *dürfen* Äußerungen über Österreich, Einschätzungen und Bewertungen des Zustandes des Landes machen. So formulieren sie mitunter Forderungen oder Kritik an „*unserem Land*“ (SCHULE 19_511_#01:09:04-1#). Aber auch in distanzierterer Formulierung äußern die Jugendlichen Annahmen über die Lebensrealität(en) und Politiken „*in Österreich*“.

In der Debatte über Stolz in Bezug auf Identitätsaspekte, bemerkt eine Person, dass Österreicher*innen gesellschaftlich verwehrt sei, sich als stolz auf ihr Land zu positionieren. Im Unterschied zu „Afrikaner*innen“, in deren Kontext eine Positionierung als stolz auf ihre Herkunft positiv bewertet würde. Ein*e andere Sprecher*in bestätigt diese Annahme und stellt den Zusammenhang zum Nationalsozialismus zur Zeit der (Ur-)Großeltern her.

SCHULE 19_S*B_528 #01:12:26-0# Das ist ein Problem, als.. Naja, so, gerade für uns als katholische weiße Männer, sozusagen, weil wenn man, wenn man sagt, ja ich bin stolz, dass ich Afrikaner bin. Ich bin stolz, dass ich da und da her komm'. Dann sagen alle, ja super. Aber wenn man sagt, ich bin stolz, dass ich eben Österreicher bin, oder so, dann hat das irgendwie so einen schlechten Beigeschmack irgendwie, weil.. Dann ist man immer gleich.. //unterbrochen

SCHULE 19_S*C_529 #01:12:56-8# Es wird assoziiert mit Nationalsozialismus, aber das ist, das ist..

[...]

SCHULE 19_S*C_531 #01:13:00-2# ..idiotisch. Das waren unsere Vorfahren, das sind nicht wir. Es sei.. es gibt natürlich Ausnahmen.

[...]

SCHULE 19_S*D_534 #01:13:11-0# Nein, ich würde nicht sagen, ich bin stolz, aber in bin froh, dass ich in Europa leben kann, wo es wirklich eine gute Lebensqualität gibt, gute Bildung und so.. Gute Chancen auf später, Und ich bin froh in dem Sinn, dass ich nicht in irgendeinem Land leben muss, wo, wie im Moment, zum Beispiel, in Syrien oder irgendwo, wo halt Krieg ist, wo es überhaupt keine Bildung gibt, wo man wahrscheinlich flüchten muss von dort. Also, ich bin nicht stolz, dass ich in Europa oder in Österreich lebe, aber ich bin einfach froh darüber.

[...]

SCHULE 19_S*C_536 #01:13:40-2# Ich bin stolz Österreicher zu sein.

SCHULE 19_S*B_537 #01:13:41-1# Ich bin eigentlich schon stolz Österreicher zu sein.

[...]
SCHULE 19_S*C_540 #01:13:45-8# Österreich hat schon eine schöne Geschichte, also bis auf..

SCHULE 19_541 (Lachen)

[...]
SCHULE 19_S*C_543 #01:13:51-7# Bis auf sieben Jahre von 38 bis 45. Wir hatten Jahrhunderte lang eine schöne Geschichte.

Die Diskussion darüber, ob „Wir“ als Jugendliche in SCHULE 19 nun stolz auf die Geschichte Österreichs sein dürfen oder nicht, macht vorrangig eines deutlich: Es ist „unsere“ Geschichte und damit „unsere“ Entscheidung. Die Gruppe positioniert sich damit klar als *berechtigt* zur Meinungsabgabe und damit als Österreich zugehörig.

- 2) Zuschreibungserfahrungen, 3) Verortung und Zuschreibung *Anderer* und
- 4) Annahmen über die Welt

Dieser Abschnitt enthält keine expliziten Zuschreibungserfahrungen oder Zuschreibung anderer. Ebenso werden keine allgemeinen Aussagen getätigt.

Markierungen: weiß, katholisch, Männer, Österreicher*innen

Diskursanalyse

Es fällt auf, dass dem nationalen Bezug zu „Österreich“ an dieser Stelle ein kontinentaler Bezug zu „Afrika“ gegenübersteht (SCHULE 19_S*C_529). Die formulierte Kritik zeugt von der Wahrnehmung „ungerecht“ beurteilt und verurteilt zu werden, da die geschichtlichen Ursachen für diesen „schlechten Beigeschmack“ ja bereits Generationen zurückliegen. Es schwingt hier auch ein Gefühl mit, „als katholische weiße Männer“ (SCHULE 19_S*B_528) um eine *zustehendes* „Stolz-Gefühl“ umzufallen. Diese Selbstbezeichnung deutet auf ein bestimmtes Wissen über Debatten der Privilegiertheit hin. Es reduziert aber auch die Komplexität der zugrundeliegenden historisch-diskursiven Hierarchisierungs- und Bewertungsmechanismen sehr stark, um eine Selbstpositionierung als „Opfer“ bzw. „opfernd“ zu ermöglichen. Wie zum Trotz erscheinen da die direkten und expliziten Selbstpositionierungen kurze Zeit später, auch wenn die zweite deutlich vorsichtiger formuliert ist. Der Sprecher ist „*eigentlich schon* stolz“ (SCHULE 19_S*B_537) auf seine Identifizierung als Österreicher. Die Gegenposition in der Gruppe übt Kritik am Begriff des Stolzes im Kontext von nationalen und anderen räumlich-ethnisch bezogenen Zugehörigkeiten.

SCHULE 19_S*D_534 #01:13:11-0# Nein, ich würde nicht sagen, ich bin stolz, aber in bin froh, dass ich in Europa leben kann, wo es wirklich eine gute Lebensqualität gibt, gute Bildung und so.. Gute Chancen auf später, Und ich bin froh in dem Sinn, dass ich nicht in

irgendeinem Land leben muss, wo, wie im Moment, zum Beispiel, in Syrien oder irgendwo, wo halt Krieg ist, wo es überhaupt keine Bildung gibt, wo man wahrscheinlich flüchten muss von dort. Also, ich bin nicht stolz, dass ich in Europa oder in Österreich lebe, aber ich bin einfach froh darüber.

Hier wird die Zufälligkeit des Geburtskontextes herausgestellt, für die keine eigene Leistung erbracht wurde und die somit kein Stolz-Gefühl zulässt. Trotzdem enthält auch diese Wortmeldung festschreibende und hierarchisierende Pauschalisierungen („wirklich gute Lebensqualität [...], gute Bildung“, „in irgendeinem Land [...] wo halt Krieg ist“) und Übertreibungen („überhaupt keine Bildung“), die Flucht dagegen wird als nicht zwingend gesetzt („wo man wahrscheinlich flüchten muss von dort“). Dass auch in Europa nicht allen solche guten Bedingungen selbstverständlich sind, wird nicht Thema. Ausgehend von diesen ersten Bemerkungen und Positionierungen entbrennt in der Gruppe eine Debatte über *die Geschichte Österreichs* und ihre Bewertung (SCHULE 19_528-710 #01:24:57-6#) bzw. die Frage, warum dieser Aspekt so stark zur Fremdbewertung österreichischen oder deutschen Nationalstolz herangezogen bestimmt (SCHULE 19_578, 682).

SCHULE 19_S*C_702 #01:24:40-6# Aber die Frage ist, wollen wir wirklich sieben Jahre unsere ganze Geschichte definieren lassen? Und es waren wirklich sieben Jahre.

Die Wortmeldungen (SCHULE 19_S*C_702) und weiter oben (SCHULE 19_S*C_543) fallen ins Auge, da sie als Herabspielung österreichischer Verantwortlichkeit im bzw. für den Nationalsozialismus und durch ihn „legitimierte“ Taten verstanden werden könnten. Die „sieben Jahre“ werden als isolierte Zeit der Ausnahme gesetzt in einem Vorher und Nachher „schöne[r] Geschichte“ (SCHULE 19_S*C_543). Der hier mitschwingende Opferdiskurs Österreichs wird schließlich explizit gemacht:

SCHULE 19_S*B_709 #01:24:57-1# It's how the people say it like, 1938 and then we were invaded, and it was all the Germans fault. //unterbrochen

Der Punkt wird nach ca. 12 Minuten intensiver Auseinandersetzung nicht weiter ausgeführt. Dennoch zeigt sich, dass der Versuch der Generierung einer gemeinsamen österreichischen Identität auf Basis eines gemeinsamen Geschichtsnarrativs schwierig ist, weil Geschichte kontextuell unterschiedlich konnotiert und bewertet wird. Obwohl in der Diskussion der Gruppe die eindimensionale Wertung der „restlichen“ Geschichte Österreichs als „schön“ kritisiert wird, so bleibt die Annahme einer *einzig* gültigen österreichischen Geschichtserzählung aufrecht.

In der Gruppe wird Stolz auf Österreich dann als legitim gesetzt, wenn es um den Sozialstaat und sozialen, politischen und ökonomischen Fortschritt geht (SCHULE 19_556-557, 595, 662, 666, 670), wobei auch hier eine Hinterfragung in der Gruppe stattfindet (SCHULE 19_671). Teilweise wird hier dabei eine Gleichsetzung von Österreich und Europa

vorgenommen, während „Amerika“ (SCHULE 19_608) als Gegenbeispiel angeführt wird. Die intensive Debatte kreiert auch ein neues „Nicht-Wir“, nämlich „Nazis“. Denn immer wieder wird betont, dass ein Positionieren als „stolz auf Österreich“, dazu führen *könnte*, als „Nazi“ gesehen zu werden. Diese potenziellen Beziehungen werden durch Konjunktive und Beteuerungen im Sinn von „also nicht du, wir kennen dich ja, aber generell“ abgemildert (u.a. SCHULE 19_695,699). Das zeigt, dass „Nazi“ zu sein, eine abzulehnende Position ist und der Erhalt der unmittelbaren Gemeinschaft der Gruppe (Schulkasse) wichtiger ist.

In der langen Debatte über Geschichtsbewertung und daraus gezogene Gemeinschaftsideen werden auch Erfahrungen von Zuschreibungssituationen beschrieben. So fällt eine Positionierung als „stolze*r Österreicher*in“ in Österreich leichter als außerhalb des nationalen gesellschaftlich-territorialen Kontexts, etwa in Amerika. Eine Positionierung erscheint in diesem Sinne *unmöglich, unsagbar*.

SCHULE 19_S*E_603 #01:18:55-8# Zum Beispiel, in Amerika habe ich mich schon ein bisschen unwohl gefühlt. Da würde ich nicht sagen, ich bin stolzer Österreicher. Also, sagen wir mal, ich habe mich jetzt nicht geschämt Österreicher zu sein, weil ich hab schon gut davon erzählt und so. Aber ich würde nicht sagen, dass ich irgendwie so proud bin, weil das.. //unterbrochen

Aber auch Herkunftsländer und andere Länder, mit denen eine gefühlte Verbundenheit besteht, werden zur Referenz der Selbstpositionierungen.

SCHULE 19_S*F_231 #00:31:00-0# Oder auch das Ausland, wo man herkommt. Kann ja auch sein. Und auch Länder, generell.

Auffällig erscheint, dass die*der Sprecher*in hier relativiert („Kann ja auch sein“), möglicherweise um so die eigene Position in der Gruppe zu vertreten, ohne zu stark aus dem etablierten Diskurs zu fallen. Denn dieser zeugt von einer allgemeinen, selbstverständlichen Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen Konstrukt „Österreich“, obwohl viele der vertretenen Personen selbst im Ausland geboren sind, gelebt haben oder ihre Elternteile außerhalb von Österreich geboren wurden (SCHULE 19_716-730, 734, 736).

5.2.4 Wir sind Teil von Österreich (SCHULE 10)

In der Diskussion über die Sprachenpraxis im Alltag fragt die*der Moderator*in ob die Jugendlichen Deutsch als *ihre* Sprache ansehen und erhält folgende Antwort.

SCHULE 10_S*G_161 #00:26:28-3# Naja. Wir sind doch alle Österreicher.

Die Antwort wirkt in sich widersprüchlich. Sie macht deutlich, dass die Frage für die*den Sprecher*in unnötig ist. Schließlich findet diese Diskussion in einer Wiener Schule statt,

alle Anwesenden leben hier und alle sprechen Deutsch. Allerdings könnte das doch auch emphatisch gelesen werden, als Betonung gegenüber der von außen kommenden Moderation und ihren unangebrachten (?) Fragen. Die Partikel „naja“ und „doch“ unterstützen beide Lesarten. In der Debatte um das Thema „Stolz“ finden sich keine eindeutigen Positionierungen als Österreicher*in. Etwas später in der Diskussion, wird diese Widersprüchlichkeit klarer:

SCHULE 10_S*J_184 #00:28:39-9# Dadurch, dass wir hier aufgewachsen sind, fühlen wir uns *holt auch* Österreich zugehörig. Und natürlich alles was Österreich gut macht, kann man auch sagen, da fühlen wir uns *auch* stolz drauf. **Weil, wir sind Teil von Österreich.**

SCHULE 10_S*F_185 #00:28:53-6# Ja.

SCHULE 10_S*I_186 #00:28:54-8# Würde jetzt Österreich wieder Meister werden, ich würd's feiern.

(Lachen)

SCHULE 10_S*A_188 #00:28:58-0# Ja, wegen deiner Freundin.

SCHULE 10_S*E_189 #00:28:59-7# Du würdest drei Tage hintereinander saufen.

(Lachen)

SCHULE 10_S*G_191 #00:29:08-5# Es würden alle stolz sein, auf das, dass wir hier leben jetzt. In Österreich. Wie ich finde, Österreich ist einer der besten Länder. Ich bin selber hier geboren. Und ja.

(Lachen und unverständliches Gemurmel) [...]

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Die Gruppe drückt aus, dass sie sich aufgrund ihres Aufwachsens (S*J) bzw. ihrer Geburt (S*G) in Österreich „auch zugehörig fühlen“. Die Gruppe stützt diese Position: Wir sind Teil von Österreich, wir fühlen uns hier zugehörig und fühlen uns auch **stolz** auf Leistungen von „Österreich“. Ein Sieg des österreichischen Nationalteams (im Fußball?) wäre ein legitimer Anlass zu feiern.

2) Zuschreibungserfahrungen

In der Sequenz wird keine Zuschreibungserfahrung explizit gemacht. Vielmehr kommt eine die Erfahrung der Zuschreibung als Migrationsandere implizit, in der tieferen Struktur, zur Geltung: In Begründungen, warum Stolz-Sein auf Österreich legitim ist, im angehängten „jetzt“ von S*G, obwohl die*der Sprechende in Österreich geboren ist.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

Im Abschnitt sind keine Verortungen anderer enthalten. Er konzentriert sich auf die Selbstwahrnehmung in Bezug auf „Österreich“ – die österreichische Gesellschaft, das Leben in Österreich.

4) Annahmen über die Welt

„Österreich ist eines der besten Länder“ (SCHULE 10_S*G_191), auf das Leben in Österreich sollte man stolz sein. In dieser Aussage über Österreich, wird ein Bezug geschaffen zu anderen nicht genannten Ländern. Welchen? Den Herkunftsländern der eigenen Familie? Der Familie anderer? Andere europäische Länder?

Markierungen: hier geboren, hier aufgewachsen – nicht-hier geboren/aufgewachsen, stolz – nicht-stolz (auf Österreich), stolz sein dürfen – nicht stolz sein dürfen

Diskursanalyse

In der Sequenz wird „stolz“ auf ein Land zu sein ganz anders diskutiert: Wurde einige Minuten zuvor, „nationalstolz“ zu sein, als etwas Abzulehnendes, als etwas, das nicht ganz in Ordnung ist, diskutiert und auf eine natio-ethno-kulturell-religiöse Zugehörigkeit bezogen, die nicht-österreichisch ist, wird der nationale Stolz auf Österreich hier als völlig legitim, als etwas Erstrebenswertes diskutiert. Die Jugendlichen sind „natürlich“ stolz auf die positiven Leistungen „Österreichs“ (SCHULE 10_S*J_184). Die Verwendung Adjektivs „natürlich“, zeigt gerade, dass dieser Zusammenhang doch nicht als so selbstverständlich empfunden wird. Die Tatsache, auf die nationale Zugehörigkeit zu Österreich stolz zu sein, scheint in der Situation und in Anwesenheit der beiden Forscher*innen einer Erklärung zu bedürfen. Selbst das Feiern eines (hypothetischen) Sieges der österreichischen Fußballnationalmannschaft, wird nicht als „natürlich“ dargestellt, vielmehr wirkt es, als müsse die*der Sprechende das Recht dazu für sich erst behaupten (SCHULE 10_S*I_186). Offen bleibt gegenüber wem sie*er das tut – für die Freund*innen und Mitschüler*innen, oder für das Forschungsteam?

Obwohl Österreich ihr Geburtsland ist, obwohl die Schüler*innen ihr Leben hier verbringen, wahrscheinlich auch in Zukunft weiter in Österreich leben und arbeiten werden, wird die eigene Zugehörigkeit zu Österreich nicht als selbstverständlich und legitim (also natürlich gegeben) empfunden. Die Diskutant*innen scheinen sich durch die Frage der Moderation selbst in Frage gestellt, ihre Position als Österreicher*innen scheint unsicher zu sein. Sie

geben daher Gründe an, für die Legitimität ihrer Empfindungen: selbst in Österreich geboren zu sein, in Österreich aufgewachsen zu sein. Dieses Bedürfnis nach Legitimierung der eigenen Zugehörigkeit zu „Österreich“ könnte auch an den zuvor besprochenen, scheinbar eindeutigen „lesbaren“ Merkmalen von nationaler Zugehörigkeit liegen, die als Differenzlinien in der (Schul-)Gemeinschaft im 10. Wiener Gemeindebezirk wirksam sind und die „Orientierung“ erleichtern (vgl. Kapitel 5.2.2). Das Team aus der Universität spricht Deutsch mit anderem Akzent (die Autorin beispielsweise hat eher einen „bundesdeutschen“ Akzent) und nutzt anderes Vokabular als die Schüler*innen. Vielleicht werden noch andere Kriterien, wie das Aussehen oder Kleidungsstil, mit in die Waagschale geworfen. Es scheint, dass die Schüler*innen, ihre Mitgliedschaft in „Österreich“ absichern wollen: S*J spricht im Namen des „Wir“ der Gruppe und erklärt „Dadurch, dass wir hier aufgewachsen sind, fühlen wir uns *halt auch* Österreich zugehörig [...]“ (SCHULE 10_S*J_184). „Halt“ im Sinne von „einfach“, „eben“? Das ist einfach so, natürlicherweise? „Auch“ – auch zu Österreich, wie auch zu einer anderen „Nationalgemeinschaft“? Auch zu Österreich, wie sich auch das Forschungsteam (vermeintlich) Österreich zugehörig fühlt? Auffällig scheint der Wechsel von der ersten Person Plural, die die eigene Selbstdressierung und -positionierung deutlich macht (*wir* sind hier aufgewachsen) in das „neutrale“ und generalisierende, passive „man“. „[...] kann man auch sagen, da fühlen wir uns auch stolz drauf. [...]“ (SCHULE 10_S*J_184). Man kann das sagen – es ist in Ordnung das zu sagen, so schwingt mit und wird durch die abschließende Begründung noch verstärkt: „Weil wir sind Teil von Österreich“ (ibid.). Die Gruppe – zumindest diejenigen, die in dem Abschnitt das Wort ergreifen – sind hier recht einig. Sie agieren als „Wir“, das Forschungsteam bildet das „Nicht-Wir“-Gegenüber, dem die eigenen, geteilten Empfindungen erklärt werden müssen.

5.2.5 Die Österreicher*innen – die *Anderen* (SCHULE 10)

Die Fortsetzung der obigen Sequenz zeigt, dass die bezogene Position der Gruppe als „Wir – Österreicher*innen“ nicht als „sicher“ erlebt wird und so auch die diskursive Praxis nicht konsequent durchwirkt:

SCHULE 10_S*J_193 #00:29:28-2# Und wir hatten auch Glück, dass wir, dass unsere Eltern sich dazu entschieden haben, hierher zu kommen. Sie hätten auch irgendwo anders hingehen können. Und dann wäre alles komplett anders.

SCHULE 10_S*H_194 #00:29:35-7# In manchen Ländern ist es schwer, zum Beispiel, in Schulen reinzukommen oder, eine Wohnung zu mieten.

SCHULE 10_S*A_195 #00:29:44-2# Voll.

SCHULE 10_S*H_196 #00:29:45-6# Aber hier in Österreich, keine Ahnung, ist Vieles einfacher. Man hat den Staat, der dich unterstützt. Ja.

SCHULE 10_S*E_197 #00:29:57-2# Die Menschen sind auch anders. Also die Mitmenschen. Derzeit eher nicht so. Aber früher zumindestens, als bestimmte Sachen nicht passiert sind, waren die Menschen viel freundlicher zu den Zuwanderern. Viel offener. Was jetzt nicht so der Fall ist. Leider.

SCHULE 10_S*J_198 #00:30:17-2# Sag doch gleich Hitler.

(Lachen)

SCHULE 10_S*G_200 #00:30:21-2# Nein, ich find halt, dass man in Österreich, wenn man zum Beispiel in den öffentlichen Verkehrsmitteln einsteigt und sieht, dass die Menschen eher so, so Lala sind, und jetzt nicht so ein Lächeln im Gesicht haben und so freundlich. Und in andern Ländern, zum Beispiel in Deutschland, ist das ganz anders. Wo ich in Deutschland war, waren die Menschen alle so fröhlich. Und ja. Und in Österreich so Lala.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

S*Js Bemerkung schließt alle in der Gruppe der Jugendlichen mit ein „wir hatten auch Glück...“ (SCHULE 10_S*J_193). Die Eltern hätten sich auch für ein anderes Land entscheiden können. Die*der Sprechende positioniert die Gruppe damit als migrationsandere Österreicher*innen – die Entscheidung der Eltern zur Migration, hat sie nach Wien geführt. Die Aussage über das Selbstbild der Gruppe wird von den übrigen Mitgliedern widerspruchlos hingenommen und akzeptiert. Das Selbstbild „Wir, Österreicher*innen mit Migrationshintergrund“ wird von der Gruppe geteilt.

Die Dankbarkeit, die der*die Sprechende ausdrückt, gilt der aktiven Entscheidung der Eltern für Österreich und nicht etwa dem „Zufall“ des Geburtsortes o.ä. Auch diese Position sticht hervor: Den eigenen Eltern für deren Lebensentscheidungen zu danken, macht deutlich, dass diese nicht als Selbstverständlichkeit oder natürliche Entwicklung verstanden werden. Die Entscheidung der Eltern macht es heute möglich, sich selbst als „stolz auf Österreich“ zu bezeichnen, wenn auch die Legitimität dieser Selbstpositionierung instabil scheint (siehe oben).

2) Zuschreibungserfahrungen

Erfahrungen der Zuschreibung werden explizit nicht thematisiert. Aus der Bemerkung S*Es (197) über das Verhalten der Menschen in Österreich gegenüber Zuwanderer*innen, kann jedoch abgelesen werden, dass er*sie sich – zumindest sekundär – als Betroffene*r sieht. Sie*er spricht eben nicht als „Österreicher*in“, die*der zuwandernden Menschen begegnet, sondern aus einer Beobachtenden Perspektive, vielleicht auch aus einer der Selbsterfahrung.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

In der Folge, wird die Selbstpositionierung der Gruppe weiter gestärkt: Indem über „die Mitmenschen“ in Österreich erzählt wird, dass sie früher zu „Zuwanderern“ freundlicher waren (S*E_197) und in den öffentlichen Verkehrsmitteln muffig oder unfreundlich drein schauen (S*G_200). Der, wohl scherhaft intendierte Vergleich zu Hitler⁸ (S*J_198), verstärkt diese Abgrenzung der eigenen Gruppe des „Wir“ vom „Nicht-Wir“ der österreichischen Mitmenschen, die dadurch pauschal als rassistisch dargestellt werden. Weniger brutal aber doch sehr klar ist die Feststellung von S*E „Die Menschen sind auch anders.“ (S*E_197), womit die Menschen in Österreich gemeint sind, die nicht selbst zugewandert sind. In Deutschland dagegen sei die Stimmung, zumindest der Gesichtsausdruck der Öffifahrer*innen, fröhlicher.

4) Annahmen über die Welt

In dem Abschnitt werden einige Aussagen über „Österreich“ und „die Österreicher*innen“ getroffen. In Österreich sei Vieles einfacher, da es Unterstützung durch den Staat gibt (S*H_196). Die Menschen in den öffentlichen Verkehrsmitteln in Österreich blicken ohne Lächeln in die Welt, während es in anderen Ländern (Deutschland) fröhlich zugeht (S*G_200).

Markierungen: Leben einfach – Leben schwer, freundlich/offen – unfreundlich/verschlossen

Diskursanalyse

Zum Eindruck der widersprüchlichen Vorsicht bei der Selbstpositionierung als Österreicher*in im vorigen Abschnitt, tragen umgekehrt auch distanzierende Bemerkungen über „die Österreicher*innen“ bei, die als Verortung *Anderer* verstanden werden können. Zunächst spricht die Gruppe von den Vorzügen des österreichischen Sozialstaats, den sie zu schätzen weiß (SCHULE 10_S*H_194, 196), dann folgt unvermittelt eine essentialisierende Zuschreibung: Die österreichischen „Mitmenschen“ sind anders – als „Wir“ (SCHULE 10_S*E_197).

⁸ Die Autorin dieser Arbeit sieht den leichtfertigen Umgang mit Referenzen auf Adolf Hitler und den Nationalsozialismus sehr kritisch und lehnt ihn persönlich ab. Die Stelle wurde dennoch zur Analyse herangezogen, da sie sehr deutlich zeigt, wie Selbstpositionierung und Kontext mit der Ermöglichung bzw. Verunmöglichung des Sagbaren zusammenhängen.

Die*der Sprechende stellt eine Veränderung im Verhalten der Österreicher*innen gegenüber Immigrant*innen fest. In diesem Urteil und den nachfolgenden Reaktionen wird deutlich, dass sich die Gruppe als Teil der Gruppe der „Zugewanderten“ sieht und die „Österreicher*innen“ als deren Gegenüber („Nicht-Wir“) auffasst. So erst wird die als Scherz intendierte und von der Gruppe auch so aufgenommene Gleichsetzung der „Österreicher*innen“ und ihrem Verhalten mit Hitler möglich im Sinne der Sag- und Interpretierbarkeit. Die Grenzüberschreitung in diesem „Witz“ wäre ungleich brutaler, wäre sie aus der Position der Österreicher*in getägt worden. Dennoch lenkt ein*e Sprecher*in mit der nächsten Wortmeldung zurück in „unverfänglichere“ Gefilde. Es gehe um den Gesichtsausdruck anderer Menschen (österreichischer) im öffentlichen Nahverkehr, die in Österreich weniger freundlich als etwa in Deutschland wirkten (SCHULE 10_S*G_200). Als kleine Ungereimtheit dieser Aussage bleibt die Tatsache bestehen, dass Menschen unterschiedlichster Zugehörigkeit(en), Nationalität(en) und Aufenthaltsdauern, also etwa auch Tourist*innen, als Fahrgäste im öffentlichen Nahverkehr anzutreffen sind. Wie und ob hier Österreicher*innen erkennbar sind, wird nicht geklärt.

5.2.6 *Unser Land - Zuhause (SCHULE 10)*

SCHULE 10_S*A_805 #01:03:25-4# Ich find, Lieblingsorte sind, die sind auch irgendwie verbunden mit schönen Erinnerungen. Na klar, New York ist sicher wunderschön, und hat auch seine andern Seiten, so.. Im Endeffekt will man irgendwann wieder zurück nach Hause. Hier ist alles okay.

[...]

SCHULE 10_S*A_807 #01:03:42-3# Nach Hause. Wo man aufgewachsen ist. Wo man sich zuhause fühlt.

[...]

SCHULE 10_S*B_813 #01:03:53-1# Und, zum Beispiel, man kann ja nur reisen, solange das Geld reicht jetzt, zum Beispiel. Wenn wir zum Beispiel, im Sommer jetzt in unser Land runterfahren. Da geben wir das Geld so schnell aus, dass wir dann nichts mehr haben und dann müssen wir wieder halt nach Österreich und ja.

[...]

SCHULE 10_M*_821 #01:04:43-8# Du hast grad was Spannendes gesagt. Du hast gesagt im Sommer, wenn ihr in eurem Land seid. Was genau meinst du damit?

[...]

SCHULE 10_S*C_823 #01:04:55-7# Ja, woher die Eltern kommen.

SCHULE 10_S*B_824 #01:04:58-1# Ja eh, woher die Eltern kommen. Das mein ich.

SCHULE 10_S*C_825 #01:04:59-9# Geburtsort.

SCHULE 10_S*B_826 #01:05:01-4# Nicht Geburtsort.

SCHULE 10_S*C_827 #01:05:01-8# Die Verwandten.

SCHULE 10_S*B_828 #01:05:02-6# Bluts..verwandt.

[...]

SCHULE 10_S*A_832 #01:05:15-4# Warum du unseres, ähm, mein Land sagst. Also unser Land. Unser Land kann auch Österreich bedeuten.

SCHULE 10_S*B_833 #01:05:20-7# Ja, stimmt auch. Ja.. Aber ja, das Land von unseren Eltern. Wo die aufgewachsen sind und wir unsere Familie dort unten haben und sie besuchen gehen. Und..

SCHULE 10_S*A_834 #01:05:29-0# Ich glaub, es liegt daran, wo du bist. Wenn du jetzt in Amerika bist und jemand fragt dich irgendwas und du sagst dann unser Land, meinst du dann aber Österreich, glaub ich. Ich glaub, es kommt auf den Kontext drauf an.

SCHULE 10_S*B_835 #01:05:40-7# Ja.

[...]

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Zuhause, ist für die Gruppe da, wo sie aufgewachsen sind. Zuhause ist Wien. Dieses Selbstbild ist für die Gruppe ebenso zutreffend, wie im Sommer in „unser Land“ (SCHULE 10_S*B_813) zu fahren. In das Land, aus dem die Eltern stammen oder sie selbst geboren sind, wo Verwandte leben. Aber „Unser Land kann auch Österreich bedeuten“ (SCHULE 10_S*A_832). Es ist beides und hängt vom Kontext ab (SCHULE 10_S*A_834). Die Positionierung des selbst in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten sind dynamisch und hybrid.

2) Zuschreibungserfahrungen

Die Erfahrung von Zuschreibung wird in diesem Abschnitt nicht direkt thematisiert. Dem Verweis auf die Kontextabhängigkeit der nationale Selbstdeklaration könnten Zuschreibungserfahrungen zugrunde liegen. In der Diskussion zeigt sich, dass die Gruppe in dieser Situation eher zögerlich mit der Selbstpositionierung als „Österreicher*in“ umgeht. Sie ist immer wieder Brüchen unterworfen, und muss (so scheint es), anders als die Zugehörigkeit zum Herkunftsland der Eltern, erklärt und begründet werden.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

In dem Abschnitt sind keine direkten Zuschreibungen von *Anderen* enthalten.

4) Annahmen über die Welt

Am Ende will man zurück nach Hause, in das Bekannte Umfeld, so (SCHULE 10_S*A_805).

Markierungen: Zuhause – wo man sich wohlfühlt, unser Land? – Das Land der Eltern, Österreich

Diskursanalyse

Gegen Ende der Diskussion wird seitens der*des Moderator*in nach den Lieblingsorten der Schüler*innen gefragt. Nachdem einige internationale Sehnsuchtsorte, wie New York, Australien und Madrid gefallen sind, erklärt ein*e Sprecher*in, dass es ihr*ihm um „schöne Erinnerungen“ gehe, die zu Hause zu finden seien. „Hier ist alles okay“. Auf Nachfrage seitens der Moderation, was genau „Zuhause“ und „Hier“ in dem Kontext sei, antwortet die Person nicht mit der Nennung eines Ortes, sondern mit einem Gefühl und der eigenen Lebensgeschichte, woraus auf Wien geschlossen werden kann. Indirekt positioniert sich die Person als „Wiener*in“, denn hier ist die Welt in Ordnung und vertraut.

Diese Selbstpositionierung steht im Spannungsverhältnis zur kurz darauffolgenden Aussage in der Gruppe, den Sommer in „unserem Land“ (SCHULE 10_S*B_813) zu verbringen. Auf Nachfrage der Moderation antworten unterschiedliche Sprecher*innen aus der Gruppe, die offensichtlich die Erfahrung teilen und erläutern, was dieses – jedes Mal andere – Land ausmacht: die eigene Herkunft, oder die der Eltern, Verwandte etc.

In dieser längeren Sequenz, die sich am Ende der Diskussionszeit ergibt, zeigt sich noch einmal, wie verwoben die Bezugsorte des Aufwachsens und Lebens (Wien und Österreich) und jene der Herkunftsländer der Eltern für die Jugendlichen sind. Sie ergeben ein hybrides Ganzes aus dem die Sprecher*innen, je nach Kontext, ihre Bezüge und Positionierungen ableiten. In der Situation der Gruppendiskussion scheint es dabei, als würden sie versuchen gegenüber den ihnen (noch) fremden Forscher*innen klare Positionen des Hier und Dort, des „Wir“ und „Nicht-Wir“ einzunehmen. Auch in der Gruppe werden diese Positionen von den Sprecher*innen (strategisch) unterschiedlich besetzt, soweit der gesellschaftlich etablierte Rahmen das zulässt. Ist „unser Land“ jetzt das Land, aus dem die Eltern stammen, oder das, in dem sie selbst leben, oder beide? Diese letzte Option, scheint durch die Frage nach dem einen Land, unserem, von Vornherein ausgeschlossen. Erst über die Herstellung eines neuen Kontexts „Ausland“ – konkret „Amerika“ und nicht etwa eines der Herkunftsländer der Gruppenmitglieder – wird eine Reklamation beider Orte als „das Eigene“ in der Situation möglich und haltbar, während im Kontext Österreich, die Selbstpositionierung „Österreicher*in“ überwiegend verwehrt zu sein scheint. Eine Ausnahme findet sich dennoch, wenn auch in abgeschwächter Modalform: „Unser Land kann auch Österreich bedeuten“ (SCHULE 10_S*A_832).

5.2.7 Nationale Zugehörigkeit: (M)eine Entscheidung (SCHULE 19)

SCHULE 19_S*A_719 #01:27:51-1# Ja, es hat schon mit der politischen Lage zu tun, wie, wie es dort läuft. Auch, keine Ahnung, wie du das gesagt hast, dass man sich.. Weil in der Türkei denken sich manche wahrscheinlich jetzt auch, okay, die, die jetzt schon länger hier wohnen. Okay, ich würde mich vielleicht jetzt eher als ein Österreicher identifizieren, als als Türke. Vielleicht.. Keine Ahnung, weil das ja auch politisch dort läuft jetzt auch nicht gerade alles so gut. Ich finde, das hat auch einen großen Einfluss.

[...]

SCHULE 19_S*A_724 #01:28:58-2# Naja, es ist halt auch.. Wie wichtig ist es für dich hin zu dieser zweiten, oder dritten Nation zurückzugehen. Weil für mich ist es halt sehr wichtig. Weil wenn man eine große Familie dort hat. Für Leute, die jetzt vielleicht ein paar Jahre in einem anderen Land gelebt haben, dann weggegangen sind, ist dann vielleicht nicht so wichtig. Weil, keine Ahnung, sie haben nicht so viel Familie, es war jetzt vielleicht auch nicht so schön und es gibt wahrscheinlich einen Grund, warum sie wieder weg gezogen sind. Keine Ahnung, aber es halt eben die Frage, willst du wieder dort zurück und warum. Und was macht das aus. Das ist halt auch wichtig dafür, welche Nation man.. //unterbrochen

SCHULE 19_S*B_725 #01:29:31-1# Und wie man sich da halt gefühlt hat..

SCHULE 19_S*A_726 #01:29:34-8# Ja eh.

SCHULE 19_S*B_727 #01:29:34-8# Also ich würde, ich würde sehr wahrscheinlich dann auch zum Studieren oder so wieder zurück nach Amerika gehen, aber das ist einfach weil's mir dort auch gefallen hat und meine Familie auch wieder hingehen würde, wenn's wieder mal passt. Und hätte es mir überhaupt nicht gefallen.. Es gibt Leute, denen, die haben dort gelebt, und es gefällt ihnen überhaupt nicht und die fühlen sich dann viel weniger zugehörig, vor allem weil sie dann auch diese Kultur weniger leben und weniger Freunde dort haben und so..

SCHULE 19_S*C_728 #01:30:02-3# Ja, und ja es ist halt auch wichtig.. Ich finde, man muss ja auch nicht unbedingt, nur weil man irgendwie Teil sozusagen einer Nation oder zu einer Kultur dazu gehört, das wirklich unkritisch nehmen. Man kann sicher sagen, nein, da gibts auch irrsinnig viele Sachen, die falsch sind, die unfair sind, die verurteilenswert sind. Aber man muss deswegen auch nicht alles abtun. Man kann auch sagen, ja, ich mag diese Nation, diese Kultur, aber ich persönlich verurteile das und das daran. Man muss sich auch nicht selber an alles sozusagen anpassen.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Nationale Zugehörigkeit fasst die Gruppe im SCHULE 19 für sich selbst als etwas Plurales und Hybrides, das sie selbst entscheiden und definieren können. Sie positionieren sich als selbstbestimmt- sie selbst entscheiden frei, wo sie leben wollen, wie lange und ob sie sich als (uneingeschränkt) zugehörig fühlen oder nicht. Mehrere nationale Bezüge für sich herstellen zu können, etwa zwei Staatsbürgerschaften und „Bezugsländer“ zu besitzen, fassen sie als Bereicherung auf, jedenfalls nicht als Grund zur Verunsicherung. Sich (auch und) berechtigterweise als Österreicher*in zu fühlen, selbst wenn kein legales Dokument diese Zugehörigkeit bestätigt, scheint charakteristisch für die Gruppe. Das „Wohlgefühl“, Familienangehörige bzw. Lebensplanungen (SCHULE 19_716,720,724,727) sind ausschlaggebend für ein Gefühl der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, ebenso wie die Ablehnung oder Befürwortung aktueller Politik (SCHULE 19_719, 717). So deklariert eine Sprecherin, dass sie zwar genieße Persisch zu sprechen, sich jedoch nicht als *Perserin*

bezeichnen könne, da sie u.a. die frauenrechtliche Lage im Iran ablehne (SCHULE 19_S*F_717, siehe Kapitel 5.5.2 – Sprache als Mehrwert).

2) Zuschreibungserfahrungen

Die Jugendlichen in SCHULE 19 wollen sich nicht durch ihre, legale oder empfundene, Verbundenheit stereotypische festlegen lassen. Sie wählen und gestalten ihre nationale Zugehörigkeit(en) aktiv und definieren, was für sie dazugehört oder nicht.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

Im Sprechen über *Andere* nutzen sie Nation dagegen ganz selbstverständlich als Kategorie für deren Zugehörigkeit sowie deren Adressierung. So spricht S*A (SCHULE 19_S*A_719) über Menschen aus der Türkei. Obwohl der*die Sprechende wohl darauf hinaus will, dass sich türkischstämmige Personen in Österreich angesichts der aktuellen politischen Geschehnissen in der Türkei möglicherweise eher als Österreicher*innen sehen, verwendet er*sie nur die Bezeichnung „Türke[n]“. Es ist eine Aussage über „Türk*innen“, in der eine Annahme über diese Gruppe getroffen wird. In einer langen Sequenz früher in der Diskussion (SCHULE 19_303-319, siehe Kapitel 5.4.5 Rassifiziert-kulturalisierte Körper) zeigt sich die unreflektiert selbstverständliche Verwendung von nationalen Bezeichnungen verstärkt. In dem Abschnitt, der sich viel darum dreht, was Stereotype bzw. Vorurteile seien, welchem möglichen Zweck sie dienen bzw. welche möglichen Ursachen sie haben, fallen immer wieder Bemerkungen über „DIE Spanier“, „DIE Amerikaner“, „DIE Schweden, Engländer und Deutschen“.

5) Annahmen über die Welt

Die Verbundenheit zu einem „Land“, einer „Kultur“ und einer „Nation“, ist abhängig von den gemachten persönlichen Erfahrungen. Personen können frei wählen, wie sie ihre hybriden natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitspositionen definieren.

Markierungen: selbstbestimmt, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit formbar

Diskursanalyse

In der Diskussion kreuzen sich widersprüchliche Diskurse über nationale, und damit natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Zum einen öffnen die Diskutant*innen das Konzept der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit für sich und Angehörige ihrer Gruppe. Weit abseits von schicksalhafter Festschreibung, definieren sie selbst ihre Zugehörigkeite(n). Diese sind form – und wandelbar und hängen ab von der aktuellen gesellschaftspolitischen

Entwicklung, von Beziehungen und Lebensplänen. Denn auch die Entscheidung, wo sie einen bestimmten Lebensabschnitt verbringen wollen, nehmen die Schüler*innen als offen und nur von ihnen selbst abhängig wahr. Sie setzen voraus, über die Rechte und Mittel zu verfügen, ihren Aufenthaltsort zu bestimmen.

Zum anderen nutzen die Diskutant*innen nationale Label, um über *Andere* zu sprechen. Sie konstruieren dabei homogene Gruppen nicht Anwesender „Beispiel-Fremder“ und ordnen ihnen konkrete Eigenschaften zu. So erfolgt eine Abgrenzung gegenüber Menschen, die ihre nicht-österreichische (Teil-)Identität nicht so leicht flexibel handhaben können oder wollen. Es scheint, nur wenn sich „Menschen mit Migrationshintergrund“ ebenso anpassungsfähig bezüglich ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zeigen, werden sie als *Gleiche* anerkannt. Eine Aufforderung bzw. Erwartung an *Anderegleiche*, sich abzugrenzen, wenn ihr Herkunftsland in der Kritik steht, schwingt implizit etwa im Zitat von S*A mit, trotz des Konjunktivs SCHULE 19_S*A_719).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mehrere Konzepte und Diskursfunktionen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit von der Gruppe in SCHULE 19 besetzt und eingesetzt werden. Zunächst wird deutlich, dass „nationale“ immer auch „kulturelle und religiöse“ Zugehörigkeit bedeutet. Zudem werden natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten mit bestimmten, eindeutigen, teils auf den ersten Blick erkennbaren, Eigenschaften, geteilten Werten sowie gemeinsamen Wissen verknüpft. Gleichzeitig beansprucht die Gruppe für sich selbst an anderer Stelle definitorische Selbstbestimmtheit. Sie positionieren sich als Österreicher*in, (US-)Amerikaner*in oder Perser*in in dem Maße, wie sie sich selbst zugehörig fühlen und in Abhängigkeit ihrer momentanen Einstellungen und setzen voraus, dass ihre Positionierung von *Anderen* anerkannt wird.

5.3 Kultur

Kultur wird in den Diskussionen zum Platzhalter und Code für etwas, das jedem Menschen anhaftet und entsprechend dessen *Herkunft* unterschiedlich ist. Je nach Diskussion und Sequenz, variiert dabei das, was als „Herkunft“ gefasst wird. In weiten Teilen entspricht „Herkunft“ einer Nation bzw. einem Nationalstaat, in anderen dagegen bezieht sie sich auf das familiäre Umfeld, die Bildung oder die sozioökonomische Stellung, die, so wird in den Diskussionen deutlich, ebenfalls die *Kultur* eines Menschen bedingt. Die Übereinstimmung liegt darin, dass *Kultur* als etwas Gelerntes gefasst wird, das in viele Lebensbereiche in Form von Denk- und Verhaltensweisen hineinwirkt und so mit der „Identität“ untrennbar

verbunden ist. So verstehen die Jugendlichen *Kultur* als Orientierungshilfe, die ihnen die (schubladenartige) Einordnung eines Menschen erlaubt. Woran sich das konkret festmacht, variiert ebenso wie die Tragweite der Konsequenzen.

5.3.1 Nationalkultur – kulturelle Praxis (SCHULE 10)

Der Abschnitt macht die Annahmen der Gruppe über das, *was* Kultur ist, *wie* Kultur eines Menschen entsteht und *wie* sie sich ausdrückt deutlich.

SCHULE 10_S*F_54 #00:12:57-2# Jede Herkunft hat eine andere Kultur, halt.

SCHULE 10_S*G_55 #00:13:01-1# Man wird damit aufgewachsen.

SCHULE 10_S*A_56 #00:13:03-1# *Die Menschen* sind *anders*, ein bisschen anders. Andere Sprache. Essen ist auch anders.

SCHULE 10_S*B_57 #00:13:08-2# Auch andere Sitten und Bräuche.

SCHULE 10_S*E_58 #00:13:13-6# Andere Wohnsituationen, andere Standorte. Also.. arm, reich.

SCHULE 10_S*H_59 #00:13:26-9# Andere Sichtweisen.

Die Konzeption des Begriffes Kultur, ist in der Gruppe in SCHULE 10 an Herkunft im Sinne der Herkunftskultur (der Eltern) geknüpft. „Jede Herkunft hat eine andere Kultur, halt“ (SCHULE 10_S*F_54 #00:12:57-2#). Die Kultur ist damit auch auf ein bestimmtes Territorium, das Herkunftsland (oder auch ein Herkunftsgrätzl?), bezogen und durch es begrenzt. Man wächst in und mit einer Kultur auf (SCHULE 10_S*G_55), lernt Sitten und Bräuche (SCHULE 10_S*B_57) und entwickelt so spezielle Sichtweisen (SCHULE 10_S*H_59), lebt in bestimmter Art. „Andere Wohnsituationen, andere Standorte. Also.. arm, reich.“ (SCHULE 10_S*E_58 #00:13:13-6#). Zusammengefasst: „Die Menschen sind anders, ein bisschen anders. Andere Sprache. Essen ist auch anders“ (SCHULE 10_S*A_56 #00:13:03-1#). Auf die Sprache, als Marker von Kultur, wird weiter unten noch eingegangen. Es fällt auf, dass die „nationale“ Fassung einer „Herkunftskultur“ hier auch mit der Wohlstandssituation verknüpft wird. Nation und Kultur können demnach auch Armut und Reichtum bedingen. Oder umgekehrt. Der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist an dieser Stelle nicht restlos zu klären. Klar wird aber, entlang dieser Linien der Differenz verlaufen Grenzen der Zugehörigkeit. Kultur bestimmt die Wesensart, und die Lebensweise.

SCHULE 10_S*F_62 #00:13:56-7# Ja, du kannst halt deine eigene Kultur vielleicht nicht ändern, aber du kannst halt andere Kulturen, sozusagen.. ja so, keine Ahnung, wie soll ich das sagen..

SCHULE 10_S*I_63 #00:14:06-0# Ja sag, dass sie teilnehmen.

SCHULE 10_S*J_64 #00:14:10-1# Ja klar, kann man auch andere Sachen machen. Aber es ist halt schwierig, weil mit der Kultur, die du jetzt einmal hast, also **Stammkultur**, mit

der du aufgewachsen bist. Das ist halt schwierig eine Gewohnheit zu ändern, der Mensch ist nicht ohne Grund ein Gewohnheitstier.

SCHULE 10_S*I_65 #00:14:24-5# Ja.

SCHULE 10_S*H_66 #00:14:25-6# Mhm. (...) Aber man kann ja auch, ähm, andere Kulturen, für die man sich eben interessiert, auch kennenlernen. Und, wenn einem bestimmte Sachen von der eigenen Kultur eben nicht gefallen, kann man sich ja auch, zum Beispiel, von einer **europäischen** Kultur was nehmen. Also. Ja..

SCHULE 10_M*#00:14:50-7# Mhm.

SCHULE 10_S*J_68#00:14:51-9# Ja, ich glaub' Kulturen verlieren sowieso schon den **Wert**. Und, ähm. Und so wichtig ist es jetzt auch nicht, dass wir unsere Bräuche und unsere Traditionen wirklich beibehalten momentan. Also ich feiere jetzt nicht jedes libanesische Fest mit. Und wo meine Mutter da immer so richtig streng ist, was das angeht. Aber ich glaube, das geht mit der Jugend heute etwas verloren.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

In den ersten Wortmeldungen scheinen hier keine direkten Selbstpositionierungen enthalten zu sein. Jedoch lässt etwa die Aussage von S*J (64) vermuten, dass sie*er auch diese Position einnimmt und möglicherweise erlebt, dass die eigene kulturelle Prägung schwer (aktiv) zu ändern ist. Weiter unten (S*J_68) erzählt die*der Sprecher*in von den libanesischen Wurzeln der Mutter. Er*sie dehnt dabei einen Teil der Aussage auf die Gruppe aus „Und so wichtig ist es jetzt auch nicht, dass wir unsere Bräuche und Traditionen wirklich beibehalten momentan“ (S*J_68). Er*sie adressiert die „Wir“-Gruppe Jugendlicher, deren Familien und Aufwachsen von „der Herkunftskultur“ der Eltern bzw. „der Stammkultur“, wie S*J (64) es formuliert, geprägt wird. Insgesamt scheinen die Sprecher*innen in dem Abschnitt auf eine gemeinsame Erfahrung der kulturellen *Andersartigkeit* aufzubauen. Das zeigt sich in der Abwesenheit von Markierungen des Subjekts bzw. der subjektiven Erfahrung. Auch wenn dies nicht benannt wird, geschieht dies wahrscheinlich im Kontrast zur dominanten, „österreichischen“ Mehrheitskultur.

2) Zuschreibungserfahrungen und 3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

In dem Abschnitt finden sich weder direkte Zuschreibungserfahrungen noch Verortungen *Anderer*.

4) Annahmen über die Welt

S*H und seine*ihr Vorredner*innen vertreten die Position, dass durch Kulturen eine Art Angebot an Lebensweisen gemacht werden, an denen man partizipiert (oder nicht) und aus denen man wählen kann. S*J vertritt die Kontraposition: Der Mensch als Gewohnheitstier, tut sich schwer damit kulturelle Verhaltens- und Denkmuster zu ändern. Sie*er meint, „Kulturen“ würden von „der Jugend“ heute weniger geschätzt, sie verlören an Wert oder

gingen sogar ganz verloren (S*J_68). Auch wenn die*der Sprechende diese Annahme abschwächt „ich glaub“ beansprucht sie doch Allgemeingültigkeit in der Aktualität („heute“) – während es früher anders gewesen wäre (so schwingt mit).

Markierungen: „Wir“ – kulturell anders, Stammkultur, „Nicht-Wir“ – eindeutig österreichisch, „Wir“ – eigene („unsere“) Traditionen, Bräuche verlieren Wert, „Wir“ - Jugend

Diskursanalyse

In der Debatte darüber, ob man als Mensch die eigene „Kultur“ ändern kann, zeigt sich, wie schwer der Begriff und die damit verbunden Konsequenzen fassbar sind. Die eigenen Erfahrungen diesbezüglich sind widersprüchlich. Zum einen leben die Sprechenden kulturelle Mehrfachzugehörigkeit, und erleben wie „Kulturen“ ineinanderfließen und Neues schaffen, zum anderen sehen Viele „Kultur“ als etwas Fixes und in einem nationalen Kontext Verortbares. In den Wortmeldungen greifen die Jugendlichen deshalb auf Hilfsmittel zurück. Etwa unterscheiden die Sprecher*innen zwischen „Stammkultur“ (SCHULE 10_S*J_64), „eigene Kultur“ (SCHULE 10_S*F_62), mit der man aufwächst und „anderen Sachen“ die man auch „machen“ kann bzw. (SCHULE 10_S*J_64.) „andere Kulturen“ an denen man „teilnehmen“ kann (SCHULE 10_S*F_62, S*I_63).

Diese Schwierigkeit wird als gesetzmäßig und „instinktiv“ verstanden, denn des Menschen urtümliche, tierische Natur liefert ihn dem aus, was er gelernt hat. Er ist ein „Gewohnheitstier“ (SCHULE 10_S*J_64). Diese radikale Positionierung, die dem Menschen seine Gestaltungsfreiheit und die Fähigkeit zur willentlichen Veränderung seiner selbst abspricht, stößt auf Widerstand. Die Gegenposition entwirft ein Bild des kulturellen Angebots, an dem sich Mensch bedienen kann. Das persönliche Interesse bestimmt, von wo, von welcher Nationalkultur man sich etwas nimmt.

Interessant ist, dass die „eigene Kultur“, der „europäischen Kultur“ (S*H_65) gegenübergestellt wird. Jedoch bleibt unklar, ob die*der Sprechende diese Opposition eigen-europäisch auf sich selbst bzw. die eigene kulturelle Prägung bezieht. „Kultur“ bleibt als national-verortetes, eindeutiges Ganzes bestehen. Auch in der direkten Reaktion von S*J darauf (SCHULE 10_S*J_68#00:14:51-9#).

Die*der Sprechende erkennt einen Verlust des Stellenwerts von Kultur, im Sinne von folkloristischen Handlungsweisen. *Kultur* an sich wird als *Wert* markiert. Dabei positioniert sie*er sich zwiespältig da, sie*er selbst den Verlust des Gutes „Kultur“ zwar wahrnimmt, es

gleichzeitig aber ablehnt, dem Wunsch der eignen Mutter nachzukommen und die „libanesischen Feste“ ihrer Erwartung gemäß zu feiern. Die Erhaltung „unserer“ rituellen Gebräuche, scheint ihr*ihm derzeit nicht notwendig. Der Grund dafür bleibt unausgesprochen. Gleichzeitig nimmt mit der Verortung der Traditionen und Bräuche als libanesischen Ursprungs eine Vermutung Gestalt an: Möglicherweise verliert gar nicht *Kultur* als Ganzes an Wert. Möglicherweise verlieren nur jene *Kulturen* bzw. deren Manifestierungen an Wert und Notwendigkeit der Erhaltung, die *anders* als die Mehrheitskultur sind.

Die Gruppe in SCHULE 10 positioniert sich selbst also als kulturelles Hybrid mit mehreren Bezügen, wobei die Konzeption dieser Hybridität unterschiedlich ausfällt. Auf die Frage nach möglichen Mehrfachzugehörigkeiten positioniert ein*e Sprechende sich und die Gruppe etwas später in der Diskussion wie folgt:

SCHULE 10_S*J_90 #00:18:23-2# Natürlich ist das gleichzeitig. Weil wir haben einen Migrationshintergrund. Unsere Eltern kommen alle aus dem Ausland, und wir sind trotzdem alle hier aufgewachsen, glaub ich. Und haben einfach die Wiener Gewohnheiten, und fühlen sich teilweise auch wie ein Wiener, weil wir sind alle hier aufgewachsen. Wir kennen das, wenn die 6er Straßenbahn voll ist und wenn es eng und stickig ist. Wir wissen auch, wie unsere Heimat so ist. Und natürlich fühlen wir uns da zugehörig, als auch da zugehörig. Also halb halb würde ich sagen.

SCHULE 10_S*F_91 #00:18:49-5# Gemischt also.

SCHULE 10_S*E_92 #00:18:52-8# Man sollte seine Kultur nicht vergessen. Aber man sollte auch nicht vergessen, wo man aufgewachsen ist. Bin ich der Meinung.

Die erste Wortmeldung dieser Sequenz (SCHULE 10_S*J_90) geht von einem hybriden Verhältnis aus, bei dem sich die „Herkunftskultur(en)“ der Eltern und die „Wiener Kultur“ mischen, miteinander im „Selbst“ verschwimmen, um etwas Neues zu bilden. Die*der Sprechende nutzt dafür den Begriff „Migrationshintergrund“, der berechtigterweise umstritten ist, in selbstbestimmter und ermächtigender Weise, so wirkt es. „Weil wir haben einen Migrationshintergrund“ (SCHULE 10_S*J_90) und können so mehr kulturelles Wissen nutzen, aus einer größeren Anzahl kultureller Praktiken schöpfen als Menschen ohne Migrationshintergrund. Als Menschen mit Migrationshintergrund teilen die Jugendlichen die Erfahrungen der Wiener*innen, wie sie auch jene Erinnerungen, Lebensweisen und Weltsichten der Eltern erfahren und teilen. Sie fühlen sich beiden/mehreren „kulturellen Sphären“ zugehörig. Trotzdem nutzt die*der Sprecher*in den Ausdruck „halb halb“, der signalisieren könnte, dass diese beiden Zugehörigkeiten jeweils unvollständig und mangelhaft, *prekär* sind (Mecheril 2003). Dass diese Bezeichnung der inhaltlichen Aussage des Zitats nicht ganz gerecht wird, zeigt auch die Reaktion einer*es Mitdiskutant*in, die ergänzt: „Gemischt also“ (SCHULE 10_S*F_91). Diese*r Sprecher*in unterstützt die

Aussage und die darin enthaltene Positionierung, scheint aber den Charakter der Hybridität, der produktiven und Neues-schaffenden Gleichzeitigkeit und Überlappung betonen zu wollen.

Die dritte Reaktion widerspricht dieser diskursiven Positionierung dagegen, wenn auch nicht in ablehnender Form (SCHULE 10_S*E_92). Die*der Sprecher*in etabliert einen viel stärker abgrenzenden, ausschließenden und eindeutig-fixierenden Kulturbegriff. Die „eigene Kultur“, die in Opposition zur „anderen Kultur“ gesetzt wird, sollte erhalten werden. Sie wird also als gefährdet verstanden, als etwas, das geschützt werden muss. Die eigene Kultur ist, „wo man aufgewachsen ist“. Jedoch bleibt unklar, wo dieser Bezugspunkt liegt. Denn die zuvor etablierte Gruppenposition stimmt im gemeinsamen Aufwachsen in Wien überein. Ob hier die Erfahrung der Eltern zur eigenen gemacht wird, oder ob die Person selbst migriert ist oder ob die Wiener Kultur als schützenswert und erhaltenswert bezeichnet wird, bleibt unklar.

S*J (90) nutzt die Eindrücke einer Alltagserfahrung, um die Zugehörigkeit zu Wien zu untermauern. „Und haben einfach die Wiener Gewohnheiten, und fühlen sich teilweise auch wie ein Wiener, weil wir sind alle hier aufgewachsen. Wir kennen das, wenn die 6er Straßenbahn voll ist und wenn es eng und stickig ist.“ (ibid.). Diese Alltagssituation stammt aus der unmittelbaren Umgebung der Schule in Wien Favoriten, die direkt an der Haltestelle der 6er Straßenbahn liegt. Diese Anekdote kann auch als sozioökonomische („Klassen“) Positionierung gelesen werden. Der 10. Bezirk ist ein „Arbeiter*innenbezirk“ und berühmt für seine „Multikulturalität“. Es macht also einen Unterschied, ob es auf der 6er Linie oder der 38er Linie stickig ist.

5.3.2 Kulturnation – Nationalkultur (SCHULE 19)

Die Gruppe in SCHULE 19 erachtet „Kultur“, ebenso wie jene in der SCHULE 10, als essentiell für die Konstruktion des Selbstbildes. Die Konzeption dessen, was „Kultur“ ist und bewirkt sowie die Relevanz von „Kultur“ erhalten in der Debatte jedoch teils eine andere Schattierung.

Nationalkultur

Die folgende Sequenz wurde bereits im Kapitel 5.2 „Nation“ aufgegriffen. Hier zeigt sich, ähnlich der Debatte in der SCHULE 10 (vgl. Kapitel 5.3.1) sowohl das Verständnis von Kultur als etwas Fixem und Migrationsherkunftsbedingtem als auch die Fassung dessen, was

Kultur sein kann. Die Wortmeldung fällt in der Diskussion um die Wichtigkeit von „Nation“ für die eigene Positionierung. Dabei nimmt die*der Sprechende an, dass diese für „alle“ prägend sei, spätestens, sobald Erfahrungen im Ausland gemacht würden. Denn Nationalkultur umfasst Praktiken und Konzeptionen des Alltags- wie etwa „Zeitverständnisse“- die je nach Kultur anders ausfallen (SCHULE 19_S*C_84).

SCHULE 19_S*C_84 #00:11:07-2# Ich würde fast sagen für alle, weil vielleicht selber spürt man es nicht so. Aber wenn man dann in ein anderes Land geht und merkt wie dort die Sachen laufen. Also ich meine, zum Beispiel: zu einer Schularbeit hatten wir ein Thema, verschiedene Zeitverständnisse in verschiedenen Kulturen, und das ist halt in jedem Land anders. In manchen Ländern kann man eine halbe Stunde zu spät kommen und es ist normal und hier in Österreich, zum Beispiel, ist es so, dass man immer pünktlich kommen sollte, oder vielleicht sogar etwas zu früh. Und das sind dann verschiedene Einstellungen oder, zum Beispiel, wie man Sachen tut, oder wie man sich verhält allgemein und wie man sich anspricht und alles. Also, ich glaube es prägt einen mehr als einem jetzt bewusst ist vielleicht.

SCHULE 19_S*A_85 #00:11:45-6# Und deine Kultur hat, also von wo du kommst, hat auch viel mit deiner Familie zu tun. Und ich glaube schon, dass die Familie einen großen Einfluss darauf hat, wie man ist.

In unmittelbarer Reaktion darauf, wird diese Annahme von einer*m Klassenkolleg*in bestärkt und ergänzt. Kultur wird als etwas von klein auf Gelerntes, Familiäres verstanden, „[...] was alle von Kindheit auf begleitet, und was einen ausmacht, also man handelt ja auch oft verschieden [...]“ (SCHULE 19_196_ #00:24:51-9#, findet sich im nächsten Abschnitt). Und Familie ist, „von wo du kommst“ (SCHULE 19_S*A_85). Die Herkunft, die Herkunftskultur, hat also einen großen Einfluss, egal ob damit nun ein Land oder die Familie gemeint ist.

Auch andere Alltagspraktiken werden im Zusammenhang mit Kultur von den Jugendlichen genannt – so etwa Speise- und Tischkultur bzw. „Manieren“ oder auch das Schulwesen, bzw. Schule als unterschiedlicher Wert in verschiedenen und auf unterschiedlicher Skalenebene gefassten Bezugskontexten „hier, in Amerika, in Afrika, in Asien ...Oder in Japan“ (SCHULE 19_222). Eine Zusammenfassung der Konzeption von Kultur als gelernte, quasi nationale, *Lebensweise* findet sich in folgendem Zitat:

SCHULE 19_S*D_223 #00:29:28-9# Weil wahrscheinlich jede Kultur verschiedene Elemente.. also jede Kultur, aufweist, also, ähm, gewisse Teile sind halt in jeder Kultur enthalten, weil sie halt zum Menschen dazugehört, also gewisse Unterhaltung, und, zum Beispiel, eine gewisse Bildung, also Essen sowieso. Und all diese Sachen, die sind halt.. werden halt von jeder Kultur behandelt, weil die Kultur ja auch eine Art ist, wie man mit gewissen Sachen umgeht, die halt den Menschen betreffen.

Hier werden einige, in der Diskussion bestimmende, Annahmen über die Welt deutlich: 1) es gibt eine gewissen Summe an Lebensumständen und -gegenständen, die universell sind und so durch „jede Kultur“ bestimmt bzw. definiert werden und 2) die Kultur ist quasi gleichzusetzen mit der Nation bzw. dem Nationalstaat oder zumindest als eindeutige und

stabile Größe fassbar, 3) Kultur ist untrennbar mit dem*der jeweiligen „Träger*in“ verknüpft, als eine Wesenseigenschaft. Alle drei Annahmen finden sich auch in der Debatte der SCHULE 10 (wie bereits dargestellt) und sind nicht mit einem konstruktivistischen Weltbild kompatibel, da darin weder die Wahrnehmungsweisen noch die daraus resultierenden Praktiken intersubjektiv kongruent sein können – weder weltweit, im Sinne der Menschheit, noch gemeinschaftsspezifisch (also etwa national).

Kulturnation Österreich

Während in der Debatte der Gruppe an SCHULE 19 „Kultur“ allgemein als wesentlich prägend für das Selbstbild und entsprechend als Unterscheidungsmerkmal von Individuen verstanden wird (SCHULE 19_196), wird sie gleichzeitig auch als Distinktionsmerkmal von „Nationen“ gesehen. Zumindest in Bezug auf Nationen werden damit starke Wertungen verknüpft. Die *Größe* eines angenommenen „Kulturschatzes“ bestimmt die hierarchische Position im Ranking der Nationen, ebenso wie dessen *Qualität*:

SCHULE 19_S*A_194 #00:24:00-1# Naja, was ich jetzt mal sagen würde. Kultur macht vielleicht schon einen sehr großen Impact, im Vergleich, zum Beispiel, wenn man jetzt von Österreich, wo es sehr viel Kultur gibt eigentlich, oder, also insbesondere Wien, mit halt der ganzen Kaffeekultur und so weiter. Auf dem Umfeld sozusagen, wenn man geht ist halt praktisch jedes Gebäude, zum Beispiel, in der Innenstadt, mit irgendeiner Geschichte oder es hängen so Tafeln dort und so. Und wenn man dann nach Amerika geht, ist es, wirkt es komplett kulturlos. Auch dort gibt es gewisse Kulturen, sozusagen, aber die sind halt mehr eher künstlich, als in Wien, also über sehr kurze Zeit aufgebaut. Und man merkt das schon, dass das eine große Rolle spielt. Also auch dort, aber es ist halt dort so ein bisschen schneller alles gegangen. Und ja.

[...]

SCHULE 19_S*B_196 #00:24:51-9# Ich finde, Kultur ist schon sehr wichtig, wenn's darum geht, wie man sich selbst identifiziert. Vor allem, weil es auch wirklich das ist, was alle von Kindheit auf begleitet, und was einen ausmacht, also man handelt ja auch oft verschieden. Also verschiedene Leute mit verschiedenen Kulturen verhalten sich ja in verschiedenen Situationen, ahm halt in ähnlichen Situationen, anders. Und insofern glaube ich schon, dass es relativ wichtig ist.

SCHULE 19_S*C_197 #00:25:23-4# Also bei mir ist das auch so, weil in Australien da ist nicht besonders viel Kultur, aber in Papua-Neuguinea ist das halt ganz anders, wo Kultur wichtig extrem wichtig für alle ist. Und keine Ahnung, das macht den Leuten, die Leute aus und in Australien ist das irgendwie gar nicht so. [...] Religion beeinflusst ja auch den Menschen extrem. Manche. [...]

1) Selbstpositionierung und Selbstbilder der Gruppe

Obwohl mehrfach betont wird, dass Kultur sehr wichtig ist und eine große Rolle für die eigene Identifizierung spielt, bleiben die Aussagen auf der verallgemeinernden Metaebenen: Es wird über das Konzept von Kultur gesprochen, über die Wirkungen und Wertungen, ohne

auf die persönliche Ebene zu gehen. Nur indirekt kann abgeleitet werden, dass eine enge Verbindung der Sprecher*innen mit Wien und Österreich besteht. Beispielsweise an der Tatsache, dass Sprecher*in S*A davon spricht, dass „man“ die gleichen Wahrnehmungen und Erfahrungen von Wien und Amerika teile. Die eigene, österreichische und Wiener Kultur, wird als reich und mit langer Geschichte dargestellt.

2) Zuschreibungserfahrungen

In diesem Abschnitt finden sich keine direkten Zuschreibungserfahrungen.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

Spiegelgleich zu den Selbstpositionierungen, finden diese sich versteckt in den „Annahmen über die Welt“ sowie darüber, was „man“ gemeinsam sieht: Die *Anderen* hätten, überspitzt gesagt, entweder zu *wenig* (USA) oder zu *viel* Kultur (Papua-Neuguinea).

4) Annahmen über die Welt

Kultur ist ein entscheidender Faktor für die Identifizierung von Menschen – die Selbstidentifizierung sowie die Identifizierung durch andere. Kultur beeinflusst das Handeln der Menschen. Kultur ist entweder historisch gewachsen oder „gemacht“. In dem Fall ist sie „künstlich“ bzw. fehlt („kulturlos“). „Mehr Geschichte“ heißt demnach „mehr Kultur“.

Markierungen: Geschichte, Tradition, Kultur („Wir“), kurze Geschichte, kulturlos („Nicht-Wir“), Kaffeekultur („Wir“), „künstliche“ Kultur („Nich-Wir“), Amerika und Australien haben „wenig“ (bis keine) „Kultur“, Papua-Neuguinea hat „extrem viel“ Kultur – dort ist sie extrem wichtig

Diskursanalyse

Österreich ist demnach reich an Kultur, speziell Wien. *Kultur* bedeutet gepflegte Konsumation von Kaffee, die konkrete Ausführung einer alltäglichen Praxis in den dafür speziellen Räumlichkeiten, die es in Wien gibt, aber anderswo eher nicht. Kultur ist historisches Bauwerk, ein Produkt der Zivilisation über Jahrhunderte: „kulturelle“ Architektur ist eindrucksvoll und „schön“ ist und vor allem geschichtsträchtig. Das zeigt sich im öffentlichen Raum auch an „Tafeln“, die an historische Begebenheiten erinnern. Dagegen „wirkt es [in Amerika] komplett kulturlos“ (SCHULE 19_194). Die „gewisse[n] Kulturen“, die, beschränkt auf bestimmte Räume oder Gruppen in Amerika existieren, werden als „eher künstlich“ (SCHULE 19_194) und damit nicht *echt, authentisch, real* gesetzt. „Kulturlos“, wird gleichgesetzt mit „geschichtslos“, in der eurozentristisch-

rassistischen Leugnung von Geschichtlichkeit vor *weißer* Kolonialbesiedelung. Gleichzeitig ist es auch ein eurozentristischer-kolonialistischer Blick auf das heutige Amerika, das als künstlich und nicht-echt und damit weniger Wert angesehen wird. Eine ähnliche Annahme, die jedoch weniger eurozentristisch und eher exotisierend geprägt ist, wird von dem*der australischen Schüler*in („bei mir“) für Australien im Gegensatz zu Papua-Neuguinea aufgestellt (SCHULE 19_197). Während im ersten Landeskontext Kultur keine große Rolle spielt, ist im zweiten Kultur „extrem wichtig für alle [dort]“ (SCHULE 19_197). Andere Menschen wieder fänden Religion (SCHULE_S*A_197) extrem prägend, wodurch „Religion“ mit Kultur funktionell quasi gleichgesetzt wird. Sowohl mit „Kultur“ als auch mit „Religion“ sind hier die indigene(n) Kultur(en), Religion(en) und Geschichte(n) gemeint, die in der eurozentristischen Wahrnehmung gar nicht oder als Folklore vorkommen.

Gemischt werden in der Diskussion unterschiedliche Fassungen von „Kultur“: kulturelle Produkte werden genannt (Kaffeekultur, Gebäude, Tafeln), aber auch kulturelle unterschiedliche Lebensweisen (Verhalten in verschiedenen Situationen). Kultur, die historisch gewachsen, organisch und authentisch ist, steht einer gemachten, künstlichen Kultur im Raum kurzer Geschichte entgegen („dort [ist es] so ein bisschen schneller alles gegangen“ (SCHULE 19_S*A_194)).

Die Beispiele enthalten eine Gegenüberstellung von wirtschaftlich „entwickelten“ und weniger „entwickelten“ Ländern bzw. Bewohner*innen, wobei ersteren *Kultur* abgesprochen wird und letzteren Kultur, im Sinne von Geschichte und Tradition, zugesprochen wird. In der Schüler*innengruppe nicht thematisiert wird, dass eben jene Bewertung kultureller Produkte selbst zu tief kulturell geprägt ist. Es gehört zum europäischen-kolonialistischen Narrativ, der „alte“ Kontinent, der „geschichtsträchtige“ Kontinent und der Ursprung der (Hoch-)Kultur zu sein. Diese Geschichte wird weitergegeben, tradiert, gelehrt und gelernt.

Diese Argumentationsweise mutet orientalistisch an – das „ursprüngliche“ Papua-Neuguinea wird exotisch aufgeladen und im Hinblick auf Kultur *aufgewertet*, während in den Industriestaaten Australien und Amerika (USA) ein Ausblenden der indigen Kultur und Geschichte und eine Abwertung aktueller mestizischer Kultur erfolgt. Dies kann als Versuch des (Pseudo-)Ausgleichs in Tradition „westlichen“ Fortschrittdenkens gelesen werden: Diese Staaten haben ein geringes Bruttoinlandsprodukt, dafür aber eine schätzens- und schützenswerte, oft „ursprüngliche“ Kultur. In anderer Lesart, vor allem in Verbindung mit der zwischengeschobenen Wortmeldung (SCHULE 19_196) können mögliche

Konsequenzen dieses Urteils sichtbar werden. Denn in dieser Wortmeldung wird betont, wie stark Menschen in ihrem Denken und Handeln und letztlich in ihrem (So-)Sein, durch kulturelle Erziehung beeinflusst sind. In Kombination mit den unmittelbar davor und danach gefallenen Redebeiträgen liest sich, dass möglicherweise, Menschen in Amerika und Australien weniger kulturell-religiös vorbestimmt, also freier, in ihrem Denken und Handeln seien, während Menschen in Papua-Neuguinea durch ihre reiche Kultur in diesem Sinne eingeschränkt seien. *Kultur* könnte in dieser Lesart bzw. in Weiterentwicklung der hier zitierten Bemerkungen als Zeichen bzw. „Grund“ für Unterentwicklung verstanden werden. Eine ähnliche Denkweise wird auch in folgender Aussage deutlich, die etwas später in der Diskussion fiel:

SCHULE 19_S*D_224 #00:29:55-8# Auch Rechte. Zum Beispiel, keine Ahnung, Frauenrechte in manchen Ländern, das ist halt auch sehr stark von einer Kultur und Religion beeinflusst, zum Beispiel, in Saudi-Arabien haben Frauen so gut wie keine Rechte und in Europa sind sie, werden sie mehr gleich.

Hier werden stark eingeschränkte Frauenrechte im konkreten Kontext „Saudi-Arabien“ durch die dort *anderen*, beherrschenden kulturellen und religiösen Normen, Werte und Weltsichten begründet. In dieser Bemerkung könnten Spuren verschiedener, komplexer diskursiver Argumentationsmuster verborgen sein. So könnte verstanden werden, dass es den Menschen in Saudi-Arabien aufgrund ihrer Kultur und Religion nicht *möglich* sei, Frauenrechte umzusetzen. So als wären Kultur und Religion unüberwindbare Hindernisse. Gleichzeitig werden Frauenrechte als etwas Erstrebenswertes⁹ gesetzt, das für Saudi-Arabien unerreichbar bleibt, während Frauen in Europa „mehr gleich“ sind. In so einer Interpretation, besteht die Gefahr, Kultur und Religion als Quasi-Handicap oder auch als Entschuldigung für das (Nicht-) Handeln zu nutzen.

In dieser Debatte kommt Österreich eine Sonderstellung zu, denn es wird in den Äußerungen der Jugendlichen als *reich* an Kultur und dennoch fortschrittlich dargestellt. Es hat die „richtige Dosis“ Kultur. Die österreichische bzw. Wiener Kultur ist in diesem Verständnis nämlich keine in gleicher Weise indigene, einschränkende und determinierende Kraft. Sie ist aber auch nicht folkloristisch, dekorativ, bedeutungsleer. Vielmehr wird sie als *kultiviertes* Freizeitangebot, wenn es um den Kaffeegenuss geht, oder als bedeutungsschaffende Bereicherung, wenn es um die Geschichtsträchtigkeit der Gebäude

9 Die Autorin selbst sieht Frauenrechte als Menschenrechte und damit als Grundrecht an, das in der ganzen Welt Basis des Rechtssystems sein sollte. Dabei ist ihr bewusst, dass auch die Menschenrechtscharta aus einem bestimmten historischen Kontext entsprungen ist. Das komplexe Verhältnis zwischen notwendiger Kritik an der Ungleichbehandlung, eurozentristischen Fortschrittsverständnissen und Wertungen und Machtverhältnissen, die damit verknüpft sind, kann an dieser Stelle nicht bearbeitet werden. Für die Analyse kann jedoch festgehalten werden, dass diese Themen in beiden Untersuchungskontexten auftauchen.

geht, begriffen. Die diskutierenden Jugendlichen markieren sich in der Diskussion selbst als Wiener*innen und schließen sich demnach selbst in diese Gruppe ein. Durch die Aufwertung Wiens und Österreichs als Kulturraum, erfahren sie dadurch selbst eine Aufwertung.

Das Verständnis von Kultur ist widersprüchlich und je nach Einsatz mit anderen Inhalten beladen. Gleichbleibend ist eine gemeinschaftsstiftende Funktion in Form von Zuschreibungen zur Schaffung von Gruppen *Anderer* oder Selbstpositionierungen zur Entwicklung der Gemeinschaft der Eigenen. Dazu werden Kollektivsymbole genutzt, die für die jeweilige Gruppe lesbar und vielfach einsetzbar sind. Sie dienen der Herstellung und Absicherung des „Wirs“. In ihrer Debatte über den Begriff *Kultur*, rufen die Jugendlichen eben solche Symbole Wiener Kultur an. So sprechen sie von der Kaffeekultur, aber auch vom regelmäßigen Ausnahmezustand, der sich bei einem Spiel des Fußballklubs Rapid einstellt und auch vom Würstelstand:

SCHULE 19_S*E_199 #00:25:55-0# Also so wirklich österreichisch fühle ich mich so mitten in der Nacht beim Würstelstand. (Lachen) Das ist so.

Die nächtliche Konsumation beim Würstelstand gilt insbesondere für Wien als fixe Gepflogenheit; die Würstelstände als Institution. Zahlreiche Anekdoten ranken sich um diese Erfahrungen der Würstelstandkultur, etwa, dass sich hier alle sozialen Schichten auf gleich und gleich begegnen. Das belegen auch (Fernseh-)Dokumentationen, wie etwa eine Folge der *Alltagsgeschichten* (Spira), *Streifzüge*, und auch die Kulinarikzeitschrift *Falstaff* widmet sich dem „Würstelstandjargon“.

Am Würstelstand machen auch Opern- und Theaterbesucher*innen am Heimweg Halt. *Theater*, wird, wenn auch möglicherweise im Scherz, als „kultivierte Aktivität“ (SCHULE 19_210) bezeichnet und weniger kulturträchtigen Kulturprodukten, wie den „digitalen Medien“ gegenübergestellt (SCHULE 19_209-214). In einem späteren Abschnitt der Diskussion kommt die Wurst, als Symbol natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, erneut ins Spiel. So helfe es bei der (optischen) Unterscheidung zwischen „Österreicher*innen“ und „Deutschen“ bzw. „Münchner“ (SCHULE 19_301) nach bestimmten stereotypen Attributen Ausschau zu halten – so der bewusst ironisch-scherzhafte Einwurf:

SCHULE 19_S*F_300 #00:40:35-1# And with the Lederhose and stuff you can probably tell.

SCHULE 19_S*G_301 #00:40:38-0# Nein, wenn's ein Münchner ist nicht.

SCHULE 19_S*F_302 #00:40:39-9# Yeah, the stereotype you put the next in each other, the one with the Weißwurst and the other with, ähm, Schnitzels.. (Lachen)

Hier wird deutlich, wie stark verwurzelt solche überprägte, stereotype „kulturelle“ aber vor allem auch kommerzielle Symbole sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Kultur“ in der Diskussion überwiegend eine national-charakteristisch exakt zuordenbare Lebensart bezeichnet, die sich durch spezielle Werte und Praktiken sowie sichtbare kulturelle Produkte auszeichnet. „Kultur“ ist eng verknüpft mit Religion und Tradition (SCHULE 19_192,193). Das zeigt sich etwa in der bereits diskutierten Sequenz zum Thema „Identität“ und dem, was als prägend eingestuft wird (vgl. Kapitel „Nation“). An anderer Stelle dagegen, wird „Kultur“ eher im Bourdieu’schen Sinn mit Geschichte, bzw. Familiengeschichte und Klasse verknüpft. In jedem Fall ist „Kultur“ ein wesentliches Distinktionsmerkmal von Personengruppen.

5.4 Körper

Der Körper, das Erscheinungsbild des Menschen und die, auf ihm vermeintlich erkennbaren Merkmale, tauchen in der Diskussion der Jugendlichen an unterschiedlicher Stelle auf. Dabei wird oberflächlich von „Stil“ und „Kleidung“ gesprochen, es fallen aber auch andere Merkmale, die „typisches Aussehen“ von Angehörigen bestimmter Gruppen markieren und in weiterer Folge unterschiedliche Reaktionen „auslösen“. Auf den Körper werden demnach Zugehörigkeiten projiziert, er wird zum vermeintlich „lesbaren“ Zugehörigkeitsmerkmal. Die folgende, einleitende Sequenz macht das Spannungsfeld zwischen individuellem und Gruppenerkennungsbild deutlich.

5.4.1 Der *lesbare* Körper (SCHULE 10)

SCHULE 10_S*J_7 #00:03:56-6# Ähm.. Meiner Meinung nach, ist die Identität, wir an sich, als Individuum. Der Wiedererkennungswert einer Person, die Art, wie er geht.. Wie er sich anzieht. Wie er sich verhält. Wie er sich in bestimmten Situationen verhält, und was er denkt und so anzieht.

[...]

SCHULE 10_S*G_9 #00:04:25-9# Das Aussehen spielt auch eine Rolle. Oder?

SCHULE 10_S*J_10 #00:04:30-6# Wie, zum Beispiel, am Anfang eines Schuljahres, am ersten Tag, wo wir alle zum ersten Mal zusammen in einem Raum gesessen sind, habe wir uns auch alle abgecheckt, kann man so sagen.

SCHULE 10_S*F_11 #00:04:39-1# Nö...

SCHULE 10_S*J_12 #00:04:40-1# Wie verhält er sich. Wie schaut er aus. Was macht er so.

Die beginnende Diskussion in SCHULE 10 dreht sich darum, was Identität bedeutet. Zur Einschätzung der Identität *Anderer* dienen das Aussehen bzw. sichtbare Merkmale und Verhaltensweisen als erste Indizien. Die Praxis des „Abcheckens“ der anderen hilft bei deren Einordnung am ersten Schultag. Denn die äußere Erscheinung wird als Spiegel des Inneren begriffen, als Reflexion dessen, wie eine Person ist und denkt - als Individuum, aber auch

als Mitglied bestimmter Gruppen. Besonderer Stellenwert wird dabei dem Kleidungsstil beigemessen. Dabei scheint die nationale Zugehörigkeit ebenso aus dem Aussehen ablesbar und wird weiterhin als Indiz für mögliche Gemeinsamkeiten oder gar Sympathie gewertet (vgl. Kapitel 5.2 Nation). An dieser Stelle sprechen die Jugendlichen diesen Umstand offen an, während sie später in der Diskussion, gefragt danach, wie sie „Gruppen“ erkennen, eher die Maßgeblichkeit von „inneren Werten“, Interessen und Humor betonen. Schon in diesen allerersten Wortmeldungen der Diskussion zeichnet sich die Relevanz des Körpers als Träger von Zuordnungsmerkmalen und Markierungen ab. Die Jugendlichen nutzen diese als Differenzlinien zur Verortung anderer. Gleichzeitig lässt sich aber auch die Widersprüchlichkeit erahnen – so wie sie die Verortung *Anderer* anhand körperlicher Merkmale praktizieren, werden auch sie selbst durch Andere verortet.

5.4.2 Der *religiöse* Körper (SCHULE 10)

Die Diskussion in der Gruppe entwickelt sich von *Kultur* hin zu *Religion*, wobei die Frage auftritt, ob es möglich ist, eine Zwischenposition einzunehmen. Etwa, ob es legitim ist, einen eigenen synkretistischen Glauben mit Elementen verschiedener Religionstraditionen „zusammenzustellen“ oder aber sich mehreren Religionen verbunden zu fühlen. Dabei entsteht eine Debatte über das Judentum. In der Gruppe bekennt sich niemand offen zu dieser Religionsgruppe, sie scheint für die Diskutant*innen vielmehr eine Art mystisches *Fremdes* zu sein. Es gibt viele Mutmaßungen darüber, welche Alltagsregeln und Bräuche für Jüdinnen und Juden gelten. Gleichzeitig etabliert die Gruppe das Judentum als *Anderes* mit bestimmten Erkennungsmerkmalen. In einzelnen Wortmeldungen finden sich auch Hinweise auf Ablehnung und Vorurteile gegenüber Mitgliedern und Vertreter*innen dieser Religionsgruppe. Die Sequenz wurde gewählt, weil sie, abseits massiver Wissenslücken und Vorurteile, auch Hinweise auf die Annahme der Gruppe enthält, wie Menschen, durch ihren lesbaren Körper als einer Religion zugehörig „erkannt“ werden.

SCHULE 10_S*G_77 #00:16:45-2# Und zum Judentum kann man doch nicht wechseln, oder?

SCHULE 10_S*F_78 #00:16:47-7# Seh ich so aus wie Jude? – Nein.

SCHULE 10_79 (Lachen)

SCHULE 10_S*G_80 #00:16:51-9# Nein, das glaub ich. Da muss man aufgewachsen werden, oder? Und die Elternteile müssen auch Juden sein.

SCHULE 10_S*J_81 #00:16:56-9# Ja, Judentum ist extrem, extrem streng, was sowas angeht.. //unterbrochen

SCHULE 10_M*_82 #00:16:59-1# Mhm.

SCHULE 10_S*G_83 #00:17:01-4# Die haben doch immer diese traditionellen Tage, oder so. Die müssen sich so kleiden. Immer.. *Denk ich mal, ich weiß es nicht genau.* Aber ich..

SCHULE 10_S*E_84 #00:17:09-3# Ja, es gibt viele verschiedene Juden. Die orthodoxen, zum Beispiel, die haben.. die ziehen sich auch anders an. Sie haben andere Mentalitäten, zum Beispiel, die wachsen sich diese, *ich weiß nicht wie die heißen..* Ja, was die anderen, also, die zur anderen, sozusagen, Gruppe gehören, nicht machen. Also es gibt auch verschiedene.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

S*Fs Bemerkung (SCHULE 10_S*F_78) drückt aus, dass „ein Jude“ ein bestimmtes Aussehen habe und somit als *Anderer* erkennbar sein müsse. In der sofort erfolgten Negierung der eher herausfordernd formulierten Frage, zeigt sich auch, dass es für den*die Sprecher*in auf keinen Fall erwünscht ist, für einen Juden bzw. eine Jüdin gehalten zu werden. Zudem wird dadurch auch etabliert, dass sein*ihr Äußeres ebenso lesbar sein müsse – und möglicherweise Rückschlüsse auf die eigene religiöse bzw. nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zulassen müsse. S*F positioniert sich, wie auch der Rest der Gruppe der Sprechenden, als nicht-jüdisch.

2) Zuschreibungserfahrungen

Subjektive Zuschreibungserfahrungen werden in dem Abschnitt nicht geäußert. Jedoch könnte die massive Abwehr S*Fs als eine Reaktion auf die angenommenen Adressierung und damit fehlgeleitete Zuschreibung als „jüdisch“ gelesen werden. Wenn diese Interpretation zutrifft, handelte es sich um eine indirekte Beobachtung einer Zuschreibungserfahrung, die durch ihre Abwehrreaktion sichtbar wird.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

In diesem Abschnitt werden viele vorurteilsbehaftete Mutmaßungen über „das Judentum“ sowie Menschen jüdischen Glaubens getätigt. Es werden aber auch Fragen gestellt, die davon zeugen, dass den Diskutant*innen ihre Wissenslücken bewusst sind und sie ein Interesse haben, mehr zu erfahren (S*G_77, S*G_80).

S*Fs abwehrende Reaktion (S*F_78) auf die Frage S*Gs (S*G_77), die möglicherweise in seine Richtung gesprochen war, deutet auf eine ablehnende Haltung gegenüber Jüd*innen hin, gleichzeitig wird postuliert, dass Jüd*innen am Aussehen erkannt werden könnten und anders aussähen als das Selbst bzw. die eigene Gruppe.

In erklärender Absicht, stellt S*E weitere Vermutungen über Jüd*innen an und schreibt sie dadurch jedoch auch fest: Orthodoxe Jüd*innen trügen bestimmte Kleider und hätten „andere Mentalitäten“ (S*E_84). Sie*er führt nicht aus, inwiefern diese Mentalitäten anders

seien, oder im Vergleich zu wem. Es gäbe jedoch unterschiedliche Gruppen von Jüd*innen. Gleichzeitig wird gesetzt: Jede dieser Gruppen habe bestimmte, feststehende und für andere lesbare Traditionen und Kleiderstile.

4) Annahmen über die Welt

Es scheint die Annahme zu bestehen, dass religiöse Zugehörigkeit allgemein und speziell die Zugehörigkeit zur jüdischen Glaubensgemeinschaft in ihrem körperlichen Ausdruck eindeutig sichtbar und lesbar wird.

Markierungen: jüdisch („Nicht-Wir“) – nicht-jüdisch („Wir“), Körper sind lesbar („Wir“ – „Nicht-Wir“), andere Kleidung, andere Mentalitäten, anderer „Stil“ („Nicht-Wir“)

Diskursanalyse

S*Fs Bemerkung (SCHULE 10_S*F_78) drückt aus, dass „ein Jude“ ein bestimmtes Aussehen habe und somit als *Anderer* erkennbar sein müsse. In der sofort erfolgten Negierung der eher herausfordernd formulierten Frage, zeigt sich auch, dass es auf keinen Fall erwünscht ist, für einen Juden bzw. eine Jüdin gehalten zu werden. Implizit kann aus der starken Reaktion auf eine allgemein in den Raum gestellte Frage, eine Negativ-Bewertung abgelesen werden: Es scheint Ressentiments, zusätzlich Un- bzw. Halbwissen gepaart mit Neugier zum Thema „Judentum“ und „Juden/Jüdinnen“ zu geben. Zudem scheint es S*F wichtig, sich abzugrenzen, bevor ein falscher Eindruck entstehen könnte. Es werden mehrere Fragen zum Leben sowie den Traditionen von Jüd*innen explizit gestellt bzw. Mutmaßungen angestellt. Doch selbst, wenn die Sprecher*innen (S*G, S*E) Wissensbausteine mit den anderen der Gruppe teilen, markieren sie jeweils durch einen Einschub, dass diese nicht gesichert seien, sie es nicht genau wüssten. Damit positioniert sich die Gruppe als unwissend, nicht-informiert zum Thema und damit als „weit weg“ von Angehörigen der jüdischen Glaubensgemeinschaft. Das Sprechen über eine (scheinbar) in der Gruppe der Diskutant*innen nicht vertretene Gruppe, wirkt abgrenzend gegenüber dieser. „Jüdisch-Sein“ wird mit „Anders-Sein“ gleichgesetzt. Gleichzeitig wird das „Nicht-Jüdisch-Sein“ als Gruppen-Norm etabliert bzw. die Gruppe als nicht-jüdisch definiert.

Einzelne Mitglieder der Diskussionsgruppe positionieren sich selbst im Laufe der Diskussion als christlich oder muslimisch. In der Klasse, aber nicht in dieser Diskussionsgruppe, tragen einzelne Schülerinnen Kopftuch. In ihrem Alltag in der Schule, aber auch im öffentlichen Raum Wiens, sind die Jugendlichen mit religiös motivierten Kleidungsstilen konfrontiert. Im Kontext des obenstehenden Auszugs aus der Diskussion

erscheinen diese Beobachtungen interessant, da sie ihm eine neue Bedeutung geben. Scheinbar fehlt der (wissentliche) Alltagskontakt mit Jüdinnen und Juden, gleich ob orthodox oder nicht. Trotzdem scheint diese Religionsgruppe Relevanz für die Diskutierenden zu haben, denn über keine andere Religion bzw. das Aussehen und die Verhaltensweisen ihrer Mitglieder wird diskutiert. Die Gruppe bezieht sich auf Jüdinnen und Juden als „Nicht-Wir“, die durch ihr Aussehen und ihre Verhaltensweisen, markiert sind und nutzt sie gleichsam als Spiegel zur Konstruktion eines unmarkierten „Wir“. Diese Strategie sticht im gesellschaftlichen Kontext Wiens stark hervor: Erstens, da Jüdinnen und Juden eine kleine Minderheit in der Wiener Bevölkerung darstellen. Und zweitens, da im medial-dominanten Alltagsdiskurs häufig Muslim*innen als *Andere* markiert und als „Nicht-Wir“ gegenüber einer angenommenen unreliгиösen oder christlichen Mehrheitsgesellschaft konstruiert werden.

5.4.3 Der *rassifizierte Körper* (SCHULE 10)

In anderem Kontext berichten Mitglieder der Diskussionsgruppe über eigene Zuschreibungserfahrungen durch andere, die sie als diskriminierend und ungerechtfertigt empfunden haben.

SCHULE 10_S*E_202 #00:30:44-7# Ich glaub, Österreich geht hin zu wie Schweiz. Dort ist es wirklich ent.. Wirklich. Dort bei der Grenze fragt man dich wirklich sofort, wie lange bleiben Sie in der Schweiz, was möchten Sie machen hier. Und ich denk wirklich, dass.. Aber es gibt keinen Grund dafür, heute ist, sozusagen, wenn man auch noch nur ein bisschen Bart hat, kuckt man auf dich so schief. So.. Es geht in die falsche Richtung.

SCHULE 10_S*I_203 #00:31:13-0# Ich denke daran, man trifft heutzutage häufiger auf Misstrauen, als früher.

SCHULE 10_S*J_204 #00:31:18-7# Ja.. //unterbrochen

SCHULE 10_S*E_205 #00:31:21-6# Zum Beispiel.. //unterbrochen

SCHULE 10_S*E_206 #00:31:21-6# Nein, sag du.

SCHULE 10_S*J_207 #00:31:21-6# Alte Leute gehen einem aus dem Weg, wenn's ein bisschen dünkler wird. Es ist ein bisschen komisch sogar..

SCHULE 10_S*G_208 #00:31:27-3# Obwohl man versucht ur nett zu sein.

SCHULE 10_S*J_209 #00:31:29-0# Und ich helfe älteren Menschen auf und sie schauen einen nur so böse an.

SCHULE 10_S*G_210 #00:31:32-3# Und man denkt sich so, hat sie jetzt Angst vor mir, oder?

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

In der Sequenz sprechen die Diskutant*innen *über* Österreich, *über* die Schweiz und ihre eigenen Erfahrungen als „anders“ Aussehende, als natio-ethno-kulturell markierte Menschen *dort*. Die Sprecher*innen positionieren sich damit als Außenstehende, als nicht-zugehörig zur dominanten, wertenden Gruppe. In dem Abschnitt positionieren sie sich als Empfänger*innen von bewertenden und abwertenden Blicken und Ungleichbehandlungen. Etwa, wenn S*E eine Erfahrung an der Grenze beschreibt, aus der geschlossen werden kann, dass er selbst Bartträger ist (oder war). S*I empfindet, dass ihm*ihr gegenüber stärkeres Misstrauen entgegengebracht wird, wobei er*sie nicht ausführt in welchem zeitlich-räumlichen Kontext dies erfolgt oder wie sich dieses ausdrückt. S*I verwendet das abstrahierende „man“ – und dehnt die eigene Einschätzung so auf die ganze Gruppe aus. Die Aussage kann so gelesen werden, als würde allen (in der Gruppe) mehr Misstrauen entgegengebracht.

2) Zuschreibungserfahrungen

Die Erfahrungen von Misstrauen und Ungleichbehandlung aufgrund von Zuschreibungen durch Andere sind in der Sequenz markant: S*E berichtet davon, dass Personen mit Bart an der Schweizer Grenze intensiv befragt würden und „schieß“ angesehen, gemustert würden. S*Is Misstrauensempfindung scheint auch auf einer Erfahrung von Zuschreibungen zu fußen, auch wenn die Formulierung verallgemeinert „man“. Deutlicher noch ist die Schilderung von S*J und S*G, die in ihrer Erfahrung übereinzustimmen scheinen. S*J erzählt, dass *Andere* ihm*ihr auszuweichen scheinen, sobald es dunkler wird. Das findet er*sie befremdlich: „Es ist ein bisschen komisch sogar“ (S*J_207). S*G bestätigt die Erfahrung durch die eigene Ergänzung – „Obwohl man versucht ur nett zu sein“ (S*G_208). S*J fährt mit einer „Ich-Erzählung“ fort – „Und *ich* helfe älteren Menschen auf“, die er*sie in stärker distanzierter Form beendet „und sie schauen *einen* nur böse an“ (S*J_209). Wieder führt S*G den Bericht quasi fort „Und man denkt sich so, hat sie jetzt Angst vor mir oder?“ (S*G_210).

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

Die Gruppe charakterisiert durch die Beschreibung der von ihr gemachten Erfahrungen und die Verortung dieser im gesellschaftlichen Kontext Wiens, Österreichs oder der Schweiz auch die Gruppe des mehrheitsgesellschaftlichen „Nicht-Wirs“: die Österreicher*innen, vor allem die älteren, sind voreingenommen, misstrauisch, ängstlich gegenüber der „Wir“-Gruppe der Sprechenden. Die Österreicher*innen sind, so wird impliziert, rassistisch.

4) Annahmen über die Welt

S*E äußert Beobachtungen und Einschätzungen der gesellschaftlichen Entwicklung in Österreich: „Ich glaub, Österreich geht hin zu wie Schweiz. [...]“ (S*E_202) und bewertet diese Entwicklung „Es geht in die falsche Richtung“ (ibid.). Auch S*I beschreibt die allgemeine Lage „heutzutage“ (S*I_203) im Vergleich zu „früher“ (ibid.). Zusätzlich finden sich einige Formulierungen in passiver, generalisierender Form als „man“-Aussagen. Auch diese bewirken eine Setzung des Gesagten als scheinbarer Ist-Zustand, als Tatsache.

Markierungen: barttragend-bartlos, jung-alt, Minderheit-Mehrheit, sichtbar/markiert-unsichtbar/unmarkiert, nett-misstrauisch (böse blickend), bewertend-bewertet, Minderheit-Mehrheit, misstrauisch-misstraut, nett/hilfsbereit-misstrauisch (böse blickend), unmarkiertes-markiertes Äußeres

Diskursanalyse

S*E berichtet von einem Erlebnis bei der Einreise in die Schweiz, S*J und S*G von der Reaktion von Passant*innen, wenn sie abends auf Wiener Straßen unterwegs sind oder ihre Hilfe anbieten. Dabei greifen die Sprecher*innen zunächst auf unpersönliche, generalisierende Personalformen zurück, um ihre Erlebnisse zu erzählen.

Als Bartträger werde man an der Schweizer Grenze, so die geschilderte Erfahrung, anders befragt, jedenfalls empfindet der Sprecher die Befragung als diskriminierend und rassistisch. In Zeiten von „Movember“¹⁰ und einer grundsätzlichen Rückkehr von (üppigen) Bärten in die Mode auch junger Männer, muss der hier genannte Bart als Symbol gelesen werden. Denn es kann vermutet werden, dass einem blonden Bartträger nicht das Gleiche widerfahren wäre, oder dieser die Situation zumindest anders interpretiert hätte. Ein anderes Gruppenmitglied berichtet von Erfahrungen rassistischer Zuschreibung und Diskriminierung in Wien. Ältere Menschen meiden sie*ihn bei Dämmerung oder in Dunkelheit. Andere Diskutant*innen scheinen ähnliche Erfahrungen gemacht zu haben, denn sie ergänzen, dass das eigene Verhalten an dieser Reaktion nichts ändere. Dabei greifen auch sie auf die generalisierende man-Form zurück.

10 Eine Aktion zur Erweckung der Aufmerksamkeit für die besonderen Gesundheitsrisiken und Vorsorge von Männern ruft dazu auf, im November Bart zu tragen und so Spenden zu lukrieren (<https://at.movember.com/about/history> [Zugriff: 12.01.20]).

Die Beurteilung von Menschen nach ihrem Aussehen, vor allem auch nach ihrer Kleidung, kommt an mehreren Stellen zur Sprache (SCHULE 10_227,229, siehe oben). Doch die Zuverlässigkeit solcher (Vor-) Urteile wird zumindest punktuell auch eingeschränkt.

SCHULE 10_S*J_244 #00:35:08-7# Man kann zwar sagen, er sieht so und so aus.
Aber im Endeffekt ist er komplett anders.

Insgesamt ergibt sich ein widersprüchliches Bild. Aussehen ist ein relevanter Marker von Zugehörigkeit für die Jugendlichen, den sie selbst zur Einschätzung und Verortung *Anderer* heranziehen (vgl. Kapitel 5.4.1), laut eigenen Angaben spielt dabei vor allem der Kleidungsstil eine Rolle. Gleichzeitig haben einige der Sprecher*innen Erfahrungen von Fremdzuschreibung und rassistischer Diskriminierung gemacht und klagen diese an. Dabei gerät die Schilderung an dieser Stelle eindimensional: Die Sprecher*innen berichten von Fällen, in denen sie einseitig vorverurteilt und diskriminiert wurden. Ihre eigenen Urteile über *Andere* thematisieren sie an dieser Stelle nicht. Das Bewusstsein für mögliche Fehleinschätzungen beim Urteilen nach dem Aussehen ist vorhanden, gleichzeitig bleibt es gelebte und erlebte Alltagspraxis der Zuschreibung und Verortung.

5.4.4 Die (gestylten) Körper der *Anderen* (SCHULE 19)

Für die Schüler*innen des SCHULE 19 stellen Aussehen, Styling und Kleidungsstil sowie das Umfeld, in dem sich Gruppen bewegen, ein wichtiges Merkmal für die Einschätzung von Zugehörigkeit *Anderer* dar. Der darin immanente Konflikt zwischen „natürlichem“, „notwendigem“ und „sinnvollen“ Verhalten aufgrund der von ihnen getroffenen Zuschreibung und „ungerechtfertigter“, „falscher“ Diskriminierung bricht in der Diskussion auf und wird zwischen den Diskutant*innen in einer sehr langen Sequenz behandelt. Anhand ausgewählter Abschnitte aus dieser langen Auseinandersetzung, sollen die unterschiedlichen Facetten der Debatte nachvollziehbar gemacht werden.

5.4.5 Rassifiziert-kulturalisierte Körper (SCHULE 19)

Die Diskussion um Aussehen und damit verbundene ablesbare Zugehörigkeit macht einerseits deutlich, von welchen Gruppen sich die Diskutant*innen abgrenzen, andererseits positionieren sie sich selbst als Gruppe. Entsprechend ihrem Alter (hier diskutieren etwa 16-Jährige), ziehen sie so eine Grenze hin zu Jüngeren. Dabei lehnen sie deren „einheitlichen“

Kleidungsstil ab, der stark durch globalisierte Modeerscheinungen geprägt sei und den Willen zur Zugehörigkeit vermittelt.

SCHULE 19_S*A_273 #00:37:32-3# Es gibt aber auch Gruppen, die sind einfach, da erkennst du sofort, ja das ist so eine Person einfach vom Kleidungsstil her. Da gibt's eben diese 13- bis 15-jährigen Mädchen, wo du es eben genau erkennst, zu welcher Gruppe sie dazugehören, weil sie einfach //unterbrochen

SCHULE 19_S*B_274 #00:37:46-3# Die „Twölfies“, wie sie genannt werden.

Kleidungsstil und Aussehen als Indikatoren für Zugehörigkeit wird jedoch auch in anderer Hinsicht große Validität zugemessen. So diskutieren die Jugendlichen etwa darüber, ob und mit welcher Treffsicherheit, sie nationale Zugehörigkeiten am Aussehen einer Person festmachen können. Auch wenn Referenzen auf den Phänotypus, auf Haut- und Haarfarbe überwiegend vermieden werden, wird doch deutlich, dass diese Faktoren bei der natio-ethno-kulturellen Verortung *Anderer* eine große Rolle spielen. Der Körper wird als Aushängeschild natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ge- und bewertet. Gleichzeitig gibt es in der Gruppe auch Gegenpositionen, die die Eindeutigkeit der Zuschreibung hinterfragen und die rassistisch geprägten Stereotype benennen (SCHULE 19_319).

SCHULE 19_S*B_303 #00:40:52-2# Aber dann, zum Beispiel, ich würde mir zumindest zutrauen, dass ich einen Österreicher von einem Engländer oder einem Schweden unterscheiden könnte.

SCHULE 19_S*A_304 #00:41:00-0# Glaub ich nicht.

SCHULE 19_S*C_305 #00:41:01-3# Ich glaub, das ist auch wieder mit dem Kleidungsstil ein bisschen.

[...]

SCHULE 19_S*D_308 #00:41:07-8# Aber ganz ehrlich, könntest du das wirklich? Ich mein.. //unterbrochen

[...]

SCHULE 19_S*B_318 #00:41:25-4# Ja, ich mein jetzt, dass es vom Aussehen her keine Unterschiede gibt. Ob, ähm, kommt auch drauf an, wo du lebst.

SCHULE 19_S*A_319 #00:41:33-5# Wenn jetzt, wenn jetzt, irgendein dünklerer, dünklerer Typ Schwede da wär und du ihn mit, zum Beispiel, mir vergleichen würdest, wär, würdest du stereotypisch eher mich nehmen und dann hättest du nicht den Schweden. Also, ich glaube nicht, dass du das wirklich können würdest.

[...]

SCHULE 19_S*A_358 #00:45:34-6# Naja, aber wir haben andere Sachen auf die wir genauer schauen. Wenn du einen bestimmten Kleidungsstil siehst, wirst du dir auch ziemlich sicher denken, ja das ist ein Prolet. Das ist so.

SCHULE 19_S*B_359 #00:45:45-6# Oder in (Name) Fall, also jetzt nicht Prolet, aber halt von der Kleidung, die sie trägt, kann man auf einen ungefähren Lebensstil schließen. Genau wie bei jedem von uns.

[...]

SCHULE 19_S*A_362 #00:46:03-6# Das denkst du dir kurz instinktiv, wenn du jemanden triffst und das machst du bei jedem. Und alle sagen immer, ja, ich hab keine Vorurteile. Aber man hat Vorurteile und es geht nur darum, dass man sie nicht wirklich, dass die keine Auswirkungen haben, dass man deswegen nicht vermeidet neue Leute kennen zu lernen, oder so.

[...]

SCHULE 19_S*D_393#00:50:03-4# Ja, es muss nicht sein, dass sie jetzt irgendwie gefährlich sind und mit dem Messer herumgehen. Aber trotzdem, wenn sie, keine Ahnung, so Baggy Jeans, so irgendwie so eine herunterhängende Hose haben oder irgendwie einen großen Pulli, und irgendwie so die Kapuze rauf tun, wirst du dir schon denken, okay, ich geh vielleicht jetzt die Straße runter und nicht die nächste. (Lachen der anderen) Es ist so, es passiert.

SCHULE 19_S*B_394 #00:50:22-1# Sie wollen ja etwas vermitteln mit der Kleidung, die sie tragen.

[...]

SCHULE 19_S*E_397#00:50:26-9# Ja, ich weiß nicht, ob sie das unbedingt vermitteln wollen, aber sie gehörten halt zu einer gewissen Gruppe.

[...]

SCHULE 19_S*D_405 #00:50:47-5# Der will ja jetzt nicht in Wirklichkeit nicht dieses Bild haben, dass er gefährlich ist. Aber ist es einfach, es wird. Das ordnet man irgendwie so zu.

[...]

SCHULE 19_S*A_412#00:51:12-8# Man schließt schon von der Kleidung und vom Auftreten schon extrem aufs Umfeld. Man denkt, wenn sich der so und so anzieht, dass der aus so einem Haushalt kommt, dass der aus so einem Umfeld kommt, mit was für Leuten er sich abgibt. Aber dann gibt's halt so Fälle //unterbrochen

[...]

SCHULE 19_S*E_415 #00:51:34-0# Nein, es ist irgendwie, es ist ja, ich find's sehr gemein, weil eigentlich, du weißt nicht, wie diese Person ist. Aber es ist trotzdem notwendig.

SCHULE 19_S*D_416 #00:51:40-3# Aber es ist trotzdem besser auf der sicheren Seite zu sein, wenn du ihn kennst und weißt wie er ist, aber denkst, boa sein Kleidungsstil ist aber so, so gefällt er mir gar nicht, aber von der Person her ist er extrem nett. Dann ist es falsch. Aber wenn es einfach so irgendein Typ ist auf der Straße, dann versteh ich schon, wenn man sich denkt, okay ich halte mich lieber fern von dem. Das ist, finde ich, überhaupt nicht schlimm.

[...]

SCHULE 19_S*A_432 #00:56:01-4# Es hat in dem Sinne Folgen, dass wir die falschen Gruppen bewerten. Es gibt, wenn man Leute, wenn man Orte bewertet, nach der eben crime rate oder so irgendetwas, absolut legitim, wenn man Leute bewertet nach ihrer Herkunft, das ist dann schon eher ein Problem, weil daran können sie, egal was sie machen, nichts ändern. Und da muss man schon irgendwie offener sein. Also vor allem, wenn, es kommt auch darauf an in was für einer Situationen man jemanden trifft. Wenn mir jemanden vorgestellt wird, ist mir das vollkommen egal wie der ausschaut, weil ich weiß der und der Freund kennt den und das heißt der wird, selbst wenn er ausschaut, als wär er der Ärgste, dann wird es schon passen, er wird schon keine gefährliche Person sein. Aber, aus irgendeinem schlechten Umfeld nein, weil die kennen sich ja. Und da ist mir dann egal, wie er sich anzieht oder woher er kommt oder.. Ich mein, das macht dann keinen Unterschied mehr.

[...]

SCHULE 19_S*A_450 #01:02:29-0# Na eben, weil sonst hast du dann schon mal jung eine Vorstrafe und dann kannst du nicht in die richtige Schule gehen und dann kannst du nicht studieren und dann im Endeffekt hast du dein Leben versaut, nur weil du halt den Nachteil hattest, dass deine Eltern aus einer anderen Kultur kommen, das ist das was nicht passieren kann. Aber es sind ja nicht alle Stereotypen.. die gehen ja einfach auf Verhaltensmuster zurück und es gibt Verhaltensmuster, die einfach schlecht sind und wenn ein Polizist nur den bestimmten Typen, sagen wir mal nur Marokkaner, wenn er nur Marokkaner verhaftet, absolut falsch. Das, dann weiß man, der sieht, der sucht sich komplett falsch die Leute aus, die er kontrolliert und die er verhaftet. Und wenn er nur Leute verhaftet, die das und das, dieses und dieses Verhalten an den Tag legen und diesen, diese Kleidungsstil-Code, den die falschen Gruppen an Leuten aufweisen, dann ist das absolut okay. Dann passt das, weil.. //unterbrochen

[...]

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Die Gruppe positioniert sich als „Sehende“, sie lesen andere und ordnen sie auf dieser Basis zu Gruppen zu (SCHULE 19_303, 358). S*B schätzt das eigene Urteil dabei als besonders treffsicher ein (ibid.). Diese Fähigkeit wird zwar von anderen in der Gruppe in Frage gestellt, aber eher im Hinblick auf die Treffsicherheit und weniger als Grundsatzfrage (SCHULE 19_304, 308). Die*der Sprechende beschreibt sich selbst dabei einer „typisch schwedisch“ aussehenden Person ähnlich (SCHULE 19_319). Darüber hinaus grenzt sich die Gruppe gegenüber sozial schlechter gestellten ab, indem sie über „Prolete[n]“ (SCHULE 19_358, 359) sprechen, machen sie deutlich, dieser Gruppe nicht anzugehören.

2) Zuschreibungserfahrungen

Direkte Zuschreibungserfahrungen kommen in der Diskussion nicht vor. Es könnte aber möglicherweise aus der Sequenz SCHULE 19_393 darauf geschlossen werden, dass die eigene Gruppe von der beschriebenen Gruppe der „Baggy-Jeans-Tragenden“ als privilegiert erkannt werden könnten. Die implizite Sorge zeigt sich in der Bewertung der *Anderen* und in der geschilderten Praxis der Vermeidung dieser *Anderen*. Das Ausweichen wird als Vorsichtsmaßnahme gegenüber *sozioökonomisch Anderen* legitimiert (SCHULE 19_393).

3) Verortungen und Zuschreibungen *Anderer*

Innerhalb der Gruppe wird eine Person als Beispiel dafür genannt, dass Kleidungsstil ein signifikantes Zeichen des Lebensstils ist. Die adressierte Person habe einen „anderen“ Lebensstil als die sprechende (SCHULE 19_359). Bestimmte Kleidungsstile *Anderer* (Baggy-Jeans, herunterhängende Hose, weiter Pulli, Kapuze) werden als Merkmale potenzieller Gefahr interpretiert (SCHULE 19_393). Zumindest wollten die Träger*innen dieser markierten Kleidungsstücke sich abgrenzen. „Sie wollen ja etwas vermitteln mit der Kleidung, die sie tragen.“ (SCHULE 19_394_S*B). Was sie genau ausdrücken wollten, ob sie tatsächlich als

„gefährlich“ gelesen werden wollten oder nicht, bleibt ungeklärt. Auf die tatsächliche Intention könnten keine Rückschlüsse gemacht werden, vielmehr sei die eigene Interpretation entscheidend. Die eigene Wahrnehmung und Interpretation schafft Wirklichkeit und damit den Maßstab für die eigene Handlungspraxis (SCHULE 19_397, 405) „[...] Aber ist es einfach, [...] Das ordnet man irgendwie so zu.“ (SCHULE 19_S*D_405 #00:50:47-5#)

4) Annahmen über die Welt

Aus dem Abschnitt, ergeben sich verschiedene Rückschlüsse auf die Basis aus Normen und Gesetzmäßigkeiten von der aus die Gruppe spricht. So erlauben Unterschiede im Aussehen, Rückschlüsse auf den Lebensmittelpunkt (SCHULE 19_318) und auf das soziale Umfeld (SCHULE 19_412) sowie den Lebensstil (SCHULE 19_358, 359). Letzteres sei ebenso für die Sprecher*innen der Fall (ibid). Der Kleidungsstil wird als bewusst und aktiv eingesetzter Code definiert, der folgerichtig gelesen werden könne (SCHULE 19_450). Dass unter Aussehen mehr fällt als der Kleidungsstil, wird in der Sequenz SCHULE 19_319 deutlich. Hier werden Haut- und Haarfarbe mit nationaler Zugehörigkeit in Verbindung gebracht. Typischerweise nämlich, würde ein „[...] dünklerer Typ“ (SCHULE 19_319) nicht als Schwede gelesen, auch wenn er Schwede sein könnte (ibid.). Die Bewertung andere Menschen „auf den ersten Blick“ wird hier zwar als fehleranfällig beschrieben, dennoch wird sie als „normale“ Praxis legitimiert (SCHULE 19_362). Die Bewertung würde „instinktiv“ erfolgen (SCHULE_362). Es bleibt unerwähnt, dass die Grundlagen einer solchen Zuordnung keineswegs „natürlich“ sind, sondern gesellschaftlich vermittelt und gelernt werden. Welches Kind, würde angesichts einer Person mit Baggy-Jeans die Straßenseite wechseln? Im gleichen Zitat taucht jedoch auch kritisch-reflexive Komponente in Bezug auf die eigene Belastung durch Vorurteile auf: „[...] Und alle sagen immer, ja, ich hab keine Vorurteile. Aber man hat Vorurteile [...]“ (SCHULE 19_S*A_362 #00:46:03-6#). So könnten die „falschen Gruppen (SCHULE 19_432) bewertet werden. Die Frage sei, wie sehr man sich von ihnen im eigenen Handeln beeinflussen ließe (SCHULE 19_362). Dies, so andere Sprecher*innen hänge davon ab, ob man die Person kenne oder nicht. (SCHULE 19_416, 432)

Markierungen: bekannt-unbekannt, markiertes Äußeres (Kleidungsstil, Haut-/Haarfarbe)-unmarkiertes Äußeres, potenziell gefährlich - vorsichtig, bewertend-bewertet, sozioökonomisch besser gestellt - sozioökonomisch schlechter gestellt

Diskursanalyse

Nachdem eine Person behauptet, die Nationalität von Menschen nach ihrem Aussehen bestimmen zu können, beginnt eine heftige Debatte, die von Neugier stärker geprägt scheint als von Ablehnung solcher Unterscheidungs- und Klassifizierungspraktiken. Es wird wenig reflektiert, welche Implikationen solche Verortungen mit sich bringen. In einzelnen Wortmeldungen werden jedoch kritische Fragen gestellt, die auch aufdecken, dass hier bei weitem nicht „nur“ Kleidungsstil als Indikator diskutiert wird, sondern rassistisch definierte Körpermerkmale. Dabei wird auch deutlich, dass sich die Sprecher*innen selbst als „unmarkiert“ bzw. nicht so eindeutig zuordenbar begreifen. Sie könnten als „Engländer“ (SCHULE 19_321) oder „Schweden“ (SCHULE 19_319) *durchgehen*. Gleichzeitig wird offensichtlich, dass sie (überwiegend) nicht von körperbezogenem *Othering* bzw. als „falsch“ empfundener Fremdzuschreibung betroffen sind. Die Sprecher*innen nehmen selbst die Position derer ein, die *Andere* zuordnen und diskutieren ausgehend von diesem Punkt sowohl über Jüngere, als auch über natio-ethno-kulturell *Andere* oder „gefährliche“ bzw. „kriminelle“ *Andere*. Letzteres wird in der Diskussion über mögliche Folgen der Verortung *Anderer* aufgrund des Aussehens deutlich.

Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen ihren Kleidungsstil auch bewusst wählen, um *etwas* zu vermitteln. Dass dieses etwas aber möglicherweise nicht mit dem korreliert, was die Jugendlichen sich vorstellen, kommt nicht zur Sprache. Die eigene Interpretation legitimiere die daraus folgende Re-Aktion. Ebenso wenig wird reflektiert, dass nicht jeder Mensch die eigene Kleidung bzw. das eigene Erscheinungsbild völlig frei bestimmen kann. Doch diese Überlegungen erscheinen unwesentlich, denn selbst wenn die betreffende Person gar nicht die Absicht habe, als „gefährlich“ gelesen zu werden, würde sie dennoch als „gefährlich“ verortet (SCHULE 19_405). Zudem ist der beschriebene Kleidungsstil recht allgemein. Es erscheint unglaublich, dass tiefsitzende Hosen und Kapuzenpullis allein schon zur Verortung von *Anderen* als „Gangster“ führen. Das „Auftreten“ (SCHULE 19_412) wird auch explizit erwähnt, doch was dazu zählt bleibt unerwähnt. Weitere körperliche Merkmale werden ebenfalls nicht als Unterscheidungsmerkmale benannt, scheinen aber sehr wohl eine Rolle zu spielen. In jedem Fall werden aus dem Erscheinungsbild Rückschlüsse auf die Herkunft sowie die (soziale, ökonomische, nationale) Zugehörigkeit von Personen geschlossen. Diese können, wie oben, auf das Alter bezogen sein, aber auch auf die nationale Zugehörigkeit, oder die potenzielle Gefährlichkeit einer Person. Auch die Schichtzugehörigkeit und der Lebensstil zeigen sich, den Jugendlichen zufolge, im Aussehen und im Kleidungsstil. Das Aussehen gibt demnach

Aufschluss über Gruppenzugehörigkeiten und gestaltet so die Form der Begegnung bzw. führt zur Vermeidung der Begegnung (SCHULE 19_393).

Die Praxis der Zuschreibung *Anderer* aufgrund ihres Aussehens zu Gruppen von *Anderen* und *Gleichen*, wird grundsätzlich als „natürliches“ „instinktives“ Verhalten erachtet. Sie wird als „gemein“ verurteilt, ist aber „trotzdem notwendig“ (SCHULE 19_415), eine Schutzmaßnahme, denn „besser auf der sicheren Seite zu sein“ (SCHULE 19_416). Das führt zwar auch zur ungerechten Behandlung *Anderer*, jedoch sei es vorzuziehen, einige Menschen ungerechtfertigt zu meiden, wenn dadurch die eigene Sicherheit gewährleistet werde. Diese Praxis sollte zwar nicht dazu führen, unaufgeschlossen gegenüber neuen Menschen zu werden, wirklich problematisch würde es jedoch nur, wenn solche Fremdzuordnungen institutionalisiert würden.

Dabei wird unterschieden, ob das *Umfeld* bzw. der *Ort* zentraler Ankerpunkt für die „Vorverurteilung“ durch „Vorurteile“ ist, ob es der *Kleidungsstil* ist, der auf die *Herkunft* verweist (SCHULE 19_432). Der Unterschied liegt vor allem am Glauben an der Beeinflussbarkeit dieser Faktoren, mit Ausnahme von Herkunft. Auch die Situation der Begegnung sei ausschlaggebend, denn sobald jemand als Freund*in von Bekannten in Erscheinung trete, werde dem Aussehen weniger Beachtung geschenkt (SCHULE 19_432). Das gilt etwa auch für den Kleidungsstil einer Klassenkameradin, die dadurch nicht ihre Zugehörigkeit zum „Proletariat“ sondern eben einen „Lebensstil“ ausdrücke (SCHULE 19_359).

In den letzten beiden Zitaten des Abschnitts (SCHULE 19_432, 450) zeigt sich noch einmal komprimiert, wie die Jugendlichen Aussehen, darauf basierende Vorurteile und mögliche Folgen davon auffassen und welche Ursachen und Wertigkeiten sie damit verbinden. Es zeigt sich etwa, dass sie Aussehen als Resultat von Kultur, bzw. kultureller Zugehörigkeit und Herkunft begreifen (SCHULE 19_450). Dabei geht es sowohl um natio-ethno-kulturelle Herkunft, als auch familiäre und sozio-ökonomische Herkunft. Eine Beurteilung anderer nach ihrem Äußen sei demnach dann legitim, wenn sie aufgrund des Kleidungsstils erfolgt, denn dieser sei als von den Träger*innen bewusst eingesetzter Code zu begreifen, auf den diese direkt und frei Einfluss nehmen könnten. Ebenso erscheint ein (Vor-)Urteil aufgrund der Örtlichkeit als legitim. In Vorurteilen stecken dabei irgendwo „wahre Kerne“, sie kämen schließlich nicht von ungefähr und hätten ihre Wurzeln in einem bestimmten *Muster*. Es obliegt also dem Individuum, sich bewusst zu kleiden, zu verhalten und bestimmte Orte zu meiden, um nicht selbst als „gefährlich“ zu gelten und im Extremfall sogar „verhaftet“ oder vorbestraft zu werden. Dieser Mechanismus wird nur dann ausgeschaltet, wenn jemand

durch Freund*innen in die Gruppe eingeführt wird, denn dadurch wird ihre*seine Legitimität und Zugehörigkeit zur Gruppe des „Wir“ gewährleistet. Für die eigene Gruppe gilt auch nicht der gleiche Maßstab, hier wird mehr Spielraum gegeben, auch was das Styling angeht. Denn sobald eine Mitgliedschaft im „Wir“ legitimiert ist, wird Kleidung zum Ausdruck des individuellen Lebensstils bzw. zu einem Code für die Art des Konsumierens und damit Gruppenzugehörigkeit auf ganz anderem Niveau. Während bei *Anderen* Aussehen und Kleidung über gefährlich oder nicht-gefährlich entscheidet, zeigt er bei Mitgliedern des „Wir“ an, ob man „Mainstream-“ oder „Alternativkonsument*in“ ist.

5.5 Sprache

Sprache wird nur an wenigen Stellen der Diskussion explizit genannt, und hier vor allem in SCHULE 10. In SCHULE 19 ist sie dennoch als Merkmal von Differenz erkennbar, das vor allem auf *Andere* angewandt wird. Im Umgang mit den Sprachen innerhalb der Gruppe der SCHULE 19 wird implizit das eigene Selbstbild der „besonderen“, weil bilingual-internationalen Gruppe geprägt.

Im Vergleich zwischen SCHULE 10 und SCHULE 19 zeigt sich zudem ein großer Unterschied in der sprachlichen Performanz in der Situation der Gruppendiskussion. Der Rhythmus des Schlagabtauschs ist in SCHULE 19 viel schneller, die Schüler*innen nehmen schneller eine Rolle als Diskutant*innen in einer (relativ) freien Diskussion an, die Frequenz und Dichte der Wortmeldungen sind deutlich höher als in der Gruppe der SCHULE 10. Diese Beobachtungen lassen annehmen, dass die Sprecher*innen in ihrem Auftreten, auch gegenüber den Moderator*innen, sicherer sind.

5.5.1 Lieber Deutsch (SCHULE 10)

Sprache in Gestalt von Migrationssprachen bzw. Familiensprachen und in Gestalt des Deutschen als Alltags- und Schulsprache, ist für die Schüler*innen der SCHULE 10 ein präsentes Alltagsthema. Die Frage, ob Sprache ein Erkennungsmerkmal von „Wir“ und „Nicht-Wir“ ist, wird kontrovers diskutiert.

SCHULE 10_S*A_123 #00:23:31-9# Ja, da könnte auch Sprache dazugehören. Wenn man die gleiche Sprache, wie der Freund, oder Freundin halt spricht, dann denkt man so.. //unterbrochen

SCHULE 10_S*B_124 #00:23:40-7# ..eine bessere Beziehung.

SCHULE 10_S*A_125 #00:23:41-6# Ja, sozusagen.

SCHULE 10_S*C_126 #00:23:43-8# Mhm.

SCHULE 10_S*A_127 #00:23:45-4# Man hat mehrere Themen, zu, mit denen man die gleiche Sprache spricht.

SCHULE 10_S*D_128 #00:23:50-4# Kommt drauf an, wie du redest, was du sagst.

SCHULE 10_S*E_129 #00:23:54-7# Im Endeffekt können wir ja alle Deutsch sprechen. Also.

SCHULE 10_S*F_130 #00:23:57-4# Mhm.

SCHULE 10_S*C_131 #00:23:58-7# Das stimmt auch.

SCHULE 10_S*E_132 #00:23:58-4# Noch dazu, wenn wir Serbisch sprechen auf einmal, oder sowas, dann ist das ur egoistisch.

SCHULE 10_S*B_133 #00:24:08-2# Ich hätte das eh lieber, dass jeder Deutsch redet, in der Klasse.

SCHULE 10_134 (Lachen)

SCHULE 10_S*F_135 #00:24:12-9# Aber es hat irgendwie von Ausgrenzung, wenn jetzt jemand anfängt, eine andere Sprache zu sprechen und so.

SCHULE 10_S*C_136 #00:24:15-5# Ja genau.

SCHULE 10_S*G_137 #00:24:14-4# Dann denkt man gleich was anderes.

SCHULE 10_S*A_138 #00:24:19-0# Also, zum Beispiel, ich rede nur Serbisch, wenn ich Blödsinn rede, damit der Professor es nicht versteht.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Selbstpositionierungen finden sich in diesem Textabschnitt vorwiegend implizit. Im Sprechen über ihr Sprechverhalten, die Wahl der Sprache nach Kontext und Intention sowie das Empfinden, das im Verstehen oder Nicht-Verstehen ausgelöst wird, positioniert sich die Gruppe als multilingual, als Sprechende von Deutsch und weiteren Sprachen. Ein Teil der Gruppe nennt explizit Serbisch, alle nehmen auch auf Deutsch Bezug. Explizit deutlich wird der Deutschbezug an einer Stelle: „Im Endeffekt können wir ja alle Deutsch sprechen. Also.“ (SCHULE 10_S*E_129 #00:23:54-7#). In dieser Aussage stellt der*die Sprechende fest, dass die ganze Gruppe Deutsch spricht. Deutsch ist damit die verbindende Sprache. Diese Kernaussage wird etwas verschoben durch seine Rahmung. „Im Endeffekt [...]“, eigentlich, es ist eine Tatsache, wenn es darauf ankommt, wenn es notwendig ist, für Andere (?), dann können wir alle Deutsch sprechen. Der Nachsatz „Also.“ bestätigt diese Aussage, festigt sie. Es könnte aber auch an die Diskutierenden, eventuell speziell die Moderierenden gerichtet sein und sagen „Das ist so. Was gibt es hier zu diskutieren?“

2) Zuschreibungserfahrungen

Die Zuschreibungserfahrungen lassen sich aus diesem Abschnitt eher erahnen. Sie werden nicht direkt geäußert. Ein Hinweis liegt in der Verwendung der Termini „Sprache(n)“, „Serbisch“ und „Deutsch“. Es wird klar, dass „Deutsch“ der Kontext ist, vor dem sich „Sprache(n)“ und hier speziell „Serbisch“-Sprechende abheben – gewollt, um bessere Beziehungen herzustellen, um unbescholtenen Blödsinn äußern zu können, oder ungewollt, *anders* als die *Anderen*, als die (nur) deutschsprechende Mehrheitsgesellschaft.

3) Verortungen und Zuschreibungen *Anderer*

Es finden sich keine expliziten Aussagen über *Andere* im oberen Abschnitt. Der „Professor“ wird, möglicherweise stellvertretend für Lehrpersonen allgemein, als Gegenpol zur multilingualen Gruppe genannt. Er spricht kein Serbisch und wahrscheinlich auch keine anderen der Familiensprachen der Diskutant*innen.

4) Annahmen über die Welt

Im Abschnitt tauchen mehrere Aussagen über die Wirkung von Sprachverwendungen auf. Bestimmte Sprachen werden als geeigneter für bestimmte Themen empfunden und mit manchen Personen gibt es eine „Beziehungssprache“ (S*A). Die Aussagen von S*E, S*F, S*G und S*A behandeln die Effekte von Nicht-Verstehen. „Noch dazu, wenn wir Serbisch sprechen auf einmal, oder sowas, dann ist das ur egoistisch.“ (SCHULE 10_S*E_132 #00:23:58-4#). Möglicherweise wurde in der Vergangenheit so eine Rückmeldung an die Serbisch-Sprecher*innen gegeben. Es sei irgendwie ausgrenzend, wenn andere eine Sprache wählen, die nicht von allen (von dem*der Sprechenden selbst) verstanden würde (S*F). Das könnte falsch interpretiert werden (S*G) – oder soll falsch interpretiert werden (S*A), wenn beispielsweise die Lehrperson bewusst ausgeschlossen werden soll. Die Wahl der Sprache wird hier als Instrument zur Gruppenbildung gesehen – durch sie werden Verstehende ein- und Nicht-Verstehende ausgeschlossen. Dieser Vorgang wird unterschiedlich bewertet. Durch die Referenz zum Deutschen, als verbindende Sprache, wird klar, dass der gesellschaftliche Sprachkontext das Deutsche ist und andere Sprachen Abweichungen davon darstellen. Sprache ist auch identitätsbildend – denn „[...] wie du redest, was du sagst.“ (SCHULE 10_S*D_128 #00:23:50-4#) ist relevant.

Markierungen: mehrsprachig „Wir“ – nicht-mehrsprachig „Nicht-Wir“, *anderssprachig* „Wir“ – *gleichsprachig* „Nicht-Wir“

Diskursanalyse

In der Diskussion fällt auf, dass die Jugendlichen mit dem Begriff „Sprache“, ihre Familiensprachen bezeichnen zu scheinen, dagegen ist Deutsch immer als *Deutsch* bezeichnet. Eine gemeinsame Sprache kann demnach Beziehungen verbessern und bestimmte Themen werden in bestimmten Sprachen ausgehandelt. Je nachdem was besprochen werden soll, wird auch die Sprache gewählt. Auch je nachdem, wer verstehen soll. Nicht jede*r versteht jede Sprache und das kann dazu führen, dass Unverständliches fehlinterpretiert wird. Aber auch die Lehrpersonen verstehen nicht, und dieser Umstand kann genutzt werden, um „Blödsinn“ zu reden und Sanktionen zu entgehen. Aber „[i]m Endeffekt können wir ja alle Deutsch sprechen“ (SCHULE 10_129). Damit erübrigt sich die Debatte. Oder?

Eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen – etwa innerhalb der Klasse, in der Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen zusammen sind, ist ein Mittel der Ausgrenzung und „ur egoistisch“ (SCHULE 10_132), wie man im Wiener Dialekt für „extrem selbstbezogen“ sagen kann. Diese Wertung sticht heraus – durch den Superlativ und durch die Verwendung des Dialekts. Es bleibt offen, woher diese starke Valuation stammt. Möglicherweise wurde sie mehrfach genau in dieser Form rezipiert.

Es wäre sogar besser, wenn alle in der Schule nur Deutsch reden würden, denn das würde Ausgrenzung verhindern, äußert ein*e andere*er Diskutant*in – das wäre ihm*ihr lieber. Das darauf folgende Lachen kann an dieser Stelle nur schwer interpretiert werden – es hängt möglicherweise mit der sprechenden Person zusammen oder mit dem Umstand, dass dieser Wunsch ein omnipräsenter ist in der Schule. Deutsch ist Unterrichts- und Bildungssprache, das wissen die Jugendlichen, die hier gemeinsam den Aufbaulehrgang der wirtschaftlichen Schule besuchen, nur zu gut. Sie versuchen gemeinsam in den Zweig mit Matura zu wechseln und dabei ist „Deutsch“ ein wesentlicher Bestandteil. In Gesprächen mit den Lehrpersonen und auch in den Workshops im Anschluss an die Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Deutschkompetenz in der Schule ein beständiges Thema für Schüler*innen und Lehrer*innen ist und in hohem Maße darüber entscheidet, ob die Jugendlichen ihr angestrebtes Ziel erreichen werden.

Die Wahl der Sprache für bestimmte Situationen hängt auch davon ab, wie sicher man sich in der Sprache fühlt. Das wird im nächsten Auszug aus der Diskussion noch einmal deutlich:

SCHULE 10_S*D_150 #00:25:51-6# Kommt drauf an, wie gut man die Sprache kann.

[...]

SCHULE 10_S*D_153 #00:25:54-1# Wenn ich Deutsch gut kann, dann werde ich meistens Deutsch sprechen. Ich spreche ja lieber generell.

[...]

SCHULE 10_S*D_155 #00:26:00-7# ..lieber Deutsch. Außer mit dir. (Lachen)

SCHULE 10_S*B_156 #00:26:04-1# Ich glaub, jeder spricht so halbert Deutsch, halbert seine eigene Sprache zu Hause. Denk ich mal.

SCHULE 10_S*D_158 #00:26:10-8# Ich spreche schon halb halb.

SCHULE 10_S*F_159 #00:26:12-2# Aber die Frage ist ja, in welcher Sprache du denkst. Das ist die.

SCHULE 10_M*_160 #00:26:23-8# Ist Deutsch eure eigene Sprache?

SCHULE 10_S*B_161 #00:26:28-3# Naja. Wir sind doch alle Österreicher.

[...]

SCHULE 10_S*A_163 #00:26:29-9# Kommt drauf an, wie du das definierst.

[...]

SCHULE 10_S*A_166 #00:26:30-8# Wie lange man in Österreich lebt. Also wenn man hier geboren ist, natürlich. Aber wenn man eingewandert ist. Dann ist das kritisch.

[...]

SCHULE 10_S*E_168 #00:26:44-4# Naja, wir sprechen auch die meiste Zeit Deutsch.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Im obigen Abschnitt spricht die Gruppe über ihr eigenes Verhalten, ihre Gewohnheiten und Präferenzen in Bezug auf Sprachverwendung. Zweimal wird bestätigt, dass sie etwa die gleiche Zeit (oder Menge von Sprache) in Deutsch und einer weiteren Sprache sprechen (S*B, S*D). Ein*e Sprecher*in (S*D) betont, dass die selbst empfundene Sicherheit in einer Sprache, speziell im Deutschen, wesentlich dafür sei, diese Sprache bevorzugt zu verwenden. Die Person äußert, lieber Deutsch zu sprechen, außer mit einer*m Freund*in. Auf die Frage der*des Moderators*in, ob Deutsch als „eigene Sprache“ gesehen wird, antwortet S*B „Naja. Wir sind doch alle Österreicher.“ (SCHULE 10_S*B_161 #00:26:28-3#). Diese Aussage über die Gruppe wird jedoch von einem anderen Mitglied in Frage gestellt, denn es käme auf die Definition an, wer „Österreicher*in“ ist.

2) Zuschreibungserfahrungen

Im obigen Abschnitt wird nicht von Zuschreibungserfahrungen berichtet. Die Frage der Moderation kann jedoch als Adressierung der Gruppe analysiert werden: Für die*den Moderator*in ist nicht selbstverständlich oder eindeutig, dass „Deutsch“ von den Diskutierenden als „eigene Sprache“ verstanden wird. Sie*er zieht mit der Frage eine Linie

zwischen jenen, die Deutsch „natürlich“ als eigene Sprache empfinden (können/dürfen) und jenen, die das nicht „natürlich“ können. In diesem Sinne, kann die Frage Zuschreibung gewertet werden. Die Antwort von S*B weist darauf hin, dass es auch sie*er die Frage auch so wahrnimmt: Sie*Er antwortet nicht direkt auf die Frage, sondern bestätigt die Zugehörigkeit zur Gruppe der „Österreicher*innen“.

3) Verortung und Zuschreibungen *Anderer*

Im analysierten Abschnitt geht es verstärkt um die Gruppe selbst, *Andere* werden nicht explizit genannt.

4) Annahmen über die Welt

Vor dem Hintergrund der Ausgangsthematik „Identität“ äußert S*F, die eigentliche Frage sei, in welcher Sprache man denke. Obwohl dieser Punkt nicht weiter ausgeführt wird, kann er als eine Annahme gewertet werden. Im Abschnitt taucht auch eine weitere Thematik auf: „Österreicher*in-Sein“ sei eine Frage der Definition (S*A) und abhängig von der Dauer des Aufenthalts bzw. des Geburtsrechts. Für Österreicher*innen erübrige sich die Frage, ob Deutsch die eigene Sprache ist (S*B). Durch die Antwort von S*E kommt die Diskussion spiralförmig darauf zurück. „Naja, wir sprechen auch die meiste Zeit Deutsch.“ (SCHULE 10_S*E_168 #00:26:44-4#).

Markierungen: Sprache der Gedanken, Österreichisch-Sein ist relativ, Österreichisch-Sein verbunden mit Deutsch, halb-halb, Österreicher*innen? („Wir“), natürlich Deutsch („Nicht-Wir“)

Diskursanalyse

Wenn die Sicherheit in Deutsch da ist, wird Deutsch demnach als Umgangssprache bevorzugt. Nur mit einzelnen Personen, zu denen ein besonderes Verhältnis besteht, werden andere Sprachen präferiert. Denn, alle Anwesenden sprechen zumindest „so halb Deutsch, halb [ihre] eigenen Sprache[n] zu Hause“ (SCHULE 10_156), wobei der Dialektausdruck „so halb“ hier eher auf das quantitative Ausmaß bezogen scheint und nicht auf die Sprachkompetenz. So jedenfalls scheinen die Mitdiskutant*innen die Aussage zu interpretieren – es wird bestätigt „halb halb“ (SCHULE 10_158) zu sprechen. Die eigentliche Frage, „[...] in welcher Sprache du denkst“ (SCHULE 10_159) bleibt unbeantwortet. Als die*der Moderator*in darauf nachfragt, ob die Sprecher*innen Deutsch als ihre eigene Sprache begreifen, scheint die die Antwort von der Gegenstandslosigkeit der Frage zu zeugen. So jedenfalls kann das „Naja“ als milde Nachsicht gegenüber der*dem

Fragenden gegenüber verstanden werden: Die Person hat noch immer nicht verstanden, dass die Gruppe aus „Österreicher*innen“ besteht. Alle haben schon daher ein Recht auf die deutsche Sprache. Unabhängig von der möglichen Intention der Frage, hat diese eine zuschreibende Wirkung. Die adressierte Gruppe wird in ihrem Anrecht auf die deutsche Sprache hinterfragt. Das wird durch die reflexhafte Antwort deutlich. Diese betont die nationale Zugehörigkeit, und öffnet damit eine andere Ebene. Es geht nicht (mehr) um die persönliche Beziehung zum Deutschen, sondern darum zu betonen ein Recht auf diese Beziehung legitim zu beanspruchen. „Österreicher*in“ zu sein, ist hier demnach auch kein Verweis auf die Staatsbürgerschaft, sondern auf legitime Mitgliedschaft in der natio-ethno-kulturellen Sprecher*innengemeinschaft. In der Folge gibt eine andere Stimme aus der Gruppe zu bedenken, dass derlei Anspruch von anderen Kriterien abhänge. So etwa von Geburtsort oder Dauer des Lebens in Österreich. Wenn man selbst „[...] eingewandert ist. Dann ist das kritisch“ (SCHULE 10_166). Unklar bleibt, inwiefern und mit welchen Konsequenzen. Das scheint auch die*der Antwortgebende so zu sehen – die Debatte über das Recht an Deutsch erübrigt sich schon, da alle Anwesenden Deutsch alltäglich am längsten und in den meisten Situationen sprechen. Das führen die Sprecher*innen anschließend noch weiter aus. Deutsch ist für sie die Hauptkommunikationssprache, einzig mit den Eltern wird zumeist nicht in Deutsch gesprochen.

Sprachkompetenz wird in der Gruppe ein hoher Stellenwert beigemessen. Dabei herrscht jedoch ein Ungleichgewicht zwischen den einzelnen Sprachen. Das zeigt sich auch an folgender Sequenz, die viel später in der Diskussion fällt.

SCHULE 10_S*F_780 #01:02:02-5# Schon aber.. Wie die Menschen dort sind. Ich war in der Schweiz. Und dann seh ich, die reden teilweise flüssig Französisch, ohne es je in der Schule gehabt zu haben, weil sie eine Mischung aus Schweizerdeutsch.. //unterbrochen
SCHULE 10_S*F_781#01:02:14-2# Ja, die lernen halt mehr.

Eine Person erlebt in der Schweiz, wie dort zwischen Französisch und Deutsch geswitcht wird. Die Schweiz an sich und die Sprachkompetenz ihrer Bewohner*innen, wird in der Diskussion mehrfach als Vorbild diskutiert. Im konkreten Fall wird das Switchen zwischen Deutsch und Französisch als kompetente Sprachhandhabung und als erstrebens- und bewundernswert dargestellt. „Die lernen halt mehr“ (SCHULE 10_781) ergänzt jemand anders aus der Gruppe. Mehr als „Wir“ klingt hier mit. Dass die Sprecher*innen selbst zwischen Deutsch und diversen weiteren Sprachen wechseln können und dies in ihrem Alltag auch tun, scheint hier keine Rolle zu spielen. Es scheint, dass die genannten Sprachen „Deutsch“ und „Französisch“ anders, höher, bewertet würden. Denn Kompetenzen in diesen Sprachen seien nur durch mehr Lernen zu erreichen. Dass jedoch für Schweizer*innen beide

Sprachen ebenso alltäglich sind, wie für die Gruppenmitglieder ihre Familiensprachen und Deutsch, wird hier nicht beachtet. Die Familiensprachen werden demnach scheinbar nicht als Ressource wahrgenommen, sondern eher als Teil der Identität, der aber nur in wenigen Fällen bereichert oder nutzt.

Sprache, sagt für die Sprecher*innen mehr darüber aus, wie und wer jemand ist und zu welcher Gruppe jemand gehört. Das fasst folgendes Zitat abschließend zusammen:

SCHULE 10_S*E_242 #00:34:54-4# Von Gruppen an sich, erkennt man schon wieder, wie die so halt an sich sind, wie sie miteinander reden, was sie miteinander reden, falls man die Sprache überhaupt versteht. Und daran merkt man halt auch einiges. Und bei so einer einzelnen Person ist es immer so eine kleine Überraschung.

Sprache, Sprechweisen und -inhalte, geben also Aufschluss darüber, wie Menschen sind. Sie dienen als Instrument um Gruppen herzustellen, indem sie Menschen ein- oder ausschließen. Wenn man versteht, dann kann man über die Sprache einer Person mehr über sie erfahren und so manche „Überraschung“ erleben.

5.5.2 Sprache als Mehrwert (SCHULE 19)

Während in SCHULE 10 Sprache bzw. Mehrsprachigkeit als Merkmal diskutiert wurde, das alle anwesenden Schüler*innen tragen und betrifft, das sie in ihrem Alltag prägt und ausmacht, wird Sprache in SCHULE 19 kaum in Bezug auf die Gruppe selbst thematisiert. Dennoch ist das sprachliche Selbstverständnis über die gesamte Diskussionszeit präsent. Die Klasse an SCHULE 19 hebt sich von anderen Klassen ihrer Schule dadurch ab, dass sie eine bilinguale Klasse ist. Die Schüler*innen werden auf Deutsch und Englisch unterrichtet. Unter den Jugendlichen wird das Englische verstärkt für Späße und Hänseleien genutzt. Nur wenige Schüler*innen dieser Klasse sprechen Englisch auch als Familiensprache.

Die Gruppe positioniert sich selbst als „kompetent in Deutsch und Englisch“, was sich durch die sichere Verwendung der Sprachen, ihrem Einsatz als Stilmittel und vor allem durch das Fehlen einer Hinterfragung der eigenen Sprachenverwendung in der Diskussion ausdrückt. Speziell das Englische wird an unterschiedlicher Stelle genutzt um Scherze zu machen, die aus dem gesetzten Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung herausfallen. In diesen Scherzen verarbeiten die Gruppe dabei auch Insiderwissen über Klassenkamerad*innen und pflegt so den Zusammenhalt und das eigne Selbstbild: Ihre Schulkasse ist *die* bilinguale Klasse, die fließend und kompetent Englisch und Deutsch spricht und damit zwei Sprachen, die innerhalb und außerhalb der Gruppe besonders wertgeschätzt werden. Letzteres zeigt sich auch darin, dass weitere Sprachkompetenzen, die in der Gruppe vorhanden sind, nur im

Einzelfall zur Sprache kommen. So äußert sich eine Sprecherin am Ende der Debatte zu ihrer gefühlten nationalen (Mehrfach-)Zugehörigkeit:

SCHULE 19_S*F_717 #01:26:41-5# Also bei mir, also ich leb mein ganzes Leben schon in Wien. Und ich fühl mich schon als Österreicherin, aber meine Mutter kommt aus Iran. Und es ist, ich würde jetzt glaube ich nicht sagen, wenn mich wer fragen würde, würde ich schon sagen, ich bin Österreicherin. Aber wenn ich dann mit meinen Verwandten bin aus Iran, dann ist das schon anders. Und dann hab ich auch irgendwie so einen Stolz, aber für mich ist das immer so eine kritische Situation, weil eben die Situation im Iran so schlecht ist und halt wie die Frauen dort behandelt werden. Und ich war halt im Herbst auch dort und das ist einfach schlimm für mich. Und halt.. Ich denk mir halt auch für meine Mutter, weil sie kommt von dort und das Land ist halt jetzt komplett zerstört eigentlich. Und es ist dann eher so.. Ich kann die Sprache und ich rede auch mit meiner Oma persisch, aber ich glaub nicht, dass ich mich je so als Perserin identifizieren kann, weil das einfach für mich zu negativ ist heute. Und ich schäm mich, ich würd mich nicht dafür schämen.. Aber keine Ahnung.. Also ich bin stolz, dass ich die Sprache kann, auf jeden Fall. Also, das find ich schon cool, aber nicht irgendwie die Kultur. Vielleicht das Essen, aber.. Ja.

Die Sprecherin stellt sich als Österreicherin, die in Wien aufgewachsen ist, vor. In ihrer Wortmeldung macht sie deutlich, dass sie zwar stolz ist, Persisch zu sprechen und auch gerne auf Persisch mit ihren Verwandten spricht, dass dieser Umstand jedoch nicht dazu führt, sich als Perserin zu identifizieren. Obwohl sie sich emotional verbunden fühlt mit Persien und der persischen Kultur in Bezug auf Essen sowie der Sprache Positives abgewinnt, stehe dieser Verbundenheit zu viel Negatives gegenüber. Sie „kann“ sich nicht „als Perserin identifizieren“. Die Begründung für dieses Unvermögen liegt, der Sprecherin zufolge, in der politisch-rechtlichen Lage des Landes, insbesondere der Stellung der Frauen im Iran. In dieser Trennung zwischen Sprachvermögen und emotionaler Verbundenheit einerseits von dem verbalen Bekenntnis zur Zugehörigkeit andererseits nimmt die Sprecherin eine Position ein, die im Kontrast zu vielen anderen Sprecher*innen, eine Grenze zieht. Ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit, in und über Persien entsprechen einer Art „interkulturell-sprachlicher“ Zusatzkompetenz, die keine automatische oder „natürliche“ Bindungskraft im Sinne von gefühlter Zugehörigkeit ausübt.

Diese symbolische Abgrenzung von Persien, trotz der emotionalen Verbundenheit zur persischen Kultur und Sprache, ist für die Sprecherin *möglich* und wird auch von der Gruppe als Selbstpositionierung akzeptiert. Das ist bemerkenswert, da in Bezug auf die Verortung *Anderer* die Praxis anderen „Logiken“ folgt. In der Zuschreibungspraxis *Anderer* wird Sprache als entscheidendes natio-ethno-kulturelles Differenzmerkmal festgeschrieben. Das nächste Beispiel stammt aus einer langen und angeregten Diskussionssequenz über die Möglichkeit, Menschen auf Anhieb, „instinktiv“ nach ihrem Erscheinungsbild einer Nation zuzuordnen. Dass dies möglich sei, wird von der Gruppe grundsätzlich angenommen. Als entscheidendes Kriterium der Differenz, bei zu ähnlichem Äußeren, werden „Sprache“ und

„Sprechweise“ angenommen, über sie könne ein erster „visueller“ Eindruck stichhaltig überprüft werden.

SCHULE 19_S*G_289 #00:39:50-8# Ja, ist es dann schwer zu differenzieren, zwischen jemandem, der dieser Gruppe angehört und jemandem nicht. Also, wenn man dann ins Gespräch kommt sicher irgendwann, aber, so vom ersten Eindruck könntest du, zum Beispiel, einen Österreicher von einem anderen Mitteleuropäer schwer entscheiden, ähm schwer unterscheiden. Ja..

SCHULE 19_S*A_290 #00:40:12-7# Naja, Sprache.

SCHULE 19_S*B_291 #00:40:13-5# Ja, schon.

SCHULE 19_S*C_292 #00:40:13-8# Ja, wenn du jetzt Deutschland nimmst.. //unterbrochen

SCHULE 19_S*G_293 #00:40:14-2# Ja, wenn du jetzt einen Deutschen und einen Österreicher nebeneinander stellst, könntest du, und du weiß nicht, welcher, welcher ist, könntest du sagen, wer der Österreicher und wer der Deutsche ist?

SCHULE 19_S*D_294 #00:40:22-8# Durchaus.

SCHULE 19_S*G_295 #00:40:24-8# Ohne mit ihm zu reden?

SCHULE 19_S*D_296 #00:40:26-6# Nein.

1) Selbstpositionierungen und Selbstbilder der Gruppe

Die Gruppe positioniert sich als Expert*innen für österreichische und deutsche Sprechweisen sowie „nationale“ Zugehörigkeit. Ihre eigene Sprechweise und Zugehörigkeit werden nicht thematisiert und damit als unmarkierte Norm etabliert. Ausgehend von dieser, *liest* die Gruppe *Andere*.

2) Zuschreibungserfahrungen

Es werden keine Zuschreibungserfahrungen thematisiert.

3) Verortung und Zuschreibung *Anderer*

Andere, Personen außerhalb der Gruppe der Sprecher*innen, sind Träger*innen von bestimmten natio-ethno-kulturellen Merkmalen und damit für die Gruppe lesbar.

4) Annahmen über die Welt

Sprache bzw. Sprechweise sind authentische Merkmale für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit.

Markierungen: Expert*innen mit „Lesekompetenz“ („Wir“), unmarkiert („Wir“), normzugehörig („Wir“), markiert durch Aussehen („Nicht-Wir“), Sprache („Nicht-Wir“), Sprechweise(Dialekt, Umgangssprache) („Nicht-Wir“)

Diskursanalyse

Sprache, und in weiterer Konkretisierung Sprechweisen, gelten hier als entscheidendes Differenzmerkmal. Dabei positionieren sich die Sprechenden selbst außerhalb dieses Systems, sie nehmen es nicht für sich selbst in Anspruch. Da sie selbst als Gruppenmitglieder etabliert sind, spielt ihre eigene Sprechweise keine Rolle, sie wird als normzugehörig nicht hervorgehoben. Bei der als schwierig dargestellten Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Österreicher*innen“ kommt der Sprechweise eine besondere Rolle zu. Auch wenn nicht expliziert wird, was damit gemeint ist, ist davon auszugehen, dass sich die Jugendlichen auf typische Merkmale der österreichischen Umgangssprache bzw. des österreichischen Dialekts beziehen. Die Sprechweise wird demnach als „unverfälschbar“ und untrennbar verknüpft mit der jeweiligen natio-ethno-kulturellen Identität bzw. Zugehörigkeit verstanden. Dabei dreht sich die Debatte explizit um die Verortung Unbekannter.

Etwas später in der Diskussion, kommt es zu folgendem Abtausch, der die Idee von Sprache als entscheidendem und nicht manipulierbarem Kriterium für nationale Zugehörigkeit fortsetzt aber auch hinterfragt. Die Ergebnisse aus Analyseschritt zwei decken sich mit den obigen, sie werden daher nicht erneut angeführt.

SCHULE 19_S*B_327 #00:42:22-8# Ja okay, es gibt ja auch immer wieder diese Situation, dass irgendjemand, von dem man fest annimmt, aber weil der so bekleidet ist und so aussieht, zum Beispiel, man glaubt jetzt es ist ein Italiener oder das ist ein Spanier und der beginnt dann mit perfektem Deutsch mit einem zu sprechen, dann ist man schon manchmal so, wow. Aber, das ist halt dann auch nur eine spezielle Situation, weil man dann denkt, der ist auf keinen Fall Österreicher, sondern der ist auf jeden Fall Spanier, einfach weil er so aussieht. Und, ähm.. //unterbrochen

SCHULE 19_S*A_328 #00:42:48-3# Er könnte genauso gut Spanier sein. Er könnte einfach Deutsch können.

SCHULE 19_S*B_329 #00:42:51-1# Genau. Nein, nein ich meine, wenn man dann halt merkt, dass der Österreicher ist. Das ist halt witzig, immer. Es gibt das schon.

SCHULE 19_S*A_330 #00:42:58-8# Es gibt Spanier, die voll die Spanier sind und perfekt Deutsch können. Was glaubst du?

SCHULE 19_S*B_331 #00:43:02-5# Ja nein, aber trotzdem. Ich mein, wenn du merkst halt, dass der Österreicher ist.

Ausgehend von ihrer Selbstpositionierung als „Österreicher*innen“ etablieren sich die Sprechenden als „Expert*innen“ für die Österreichische Sprechweise. Denn der diskutierte Fall impliziert, dass eine Person – unabhängig von ihrem Aussehen, ihrem Kleidungsstil und unabhängig von ihrer Professionalität im Deutschen, aufgrund ihrer Sprechweise dennoch sicher als *Österreicher*in* oder *Nicht-Österreicher*in* identifiziert werden kann. Die Sprechweise ist eine Art sicheres Erkennungsmerkmal. Das zeigen insbesondere die beiden

Zitate SCHULE 19_329 und SCHULE 19_331: „[...] du merkst halt, dass der Österreicher ist“ (ibid.). Das „halt“ impliziert die Intuition der*des Sprechenden, die darauf fußt, dass diese Unterscheidung „natürlich“, notwendig, unvermeidbar sowie zuverlässig ist. Es wird hier etabliert, dass es zwingend und natürlich bestimmte österreichische und bestimmte andere, deutsche Sprechweisen des Deutschen gibt, die eine Unterscheidung zwischen Österreicher*innen, Deutschen sowie Staatsangehörigen anderer Länder, die Deutsch sprechen, ermöglicht. Diese Sprechweisen, so scheint es, sind so natürlich, dass eine Irritation kaum möglich scheint. Das ist auch spannend im Kontext der Sprechweisen der Schüler*innen selbst. Obwohl sich die Klasse überwiegend unhinterfragt natio-ethno-kulturell zugehörig zu Österreich fühlt, sprechen, dem Eindruck der Moderator*innen nach, nur wenige irgendeine Art von österreichischem Dialekt. Zwar wurde weder eine linguistische Untersuchung durchgeführt, noch wurde die Transkription in einer Art angefertigt, die eine solche zulassen würde, dennoch wird der Eindruck geweckt, dass das verwendete Deutsch der (österreichischen) Umgangssprache entspricht, die eher bildungssprachlich als dialektal abweicht. Nur zu Zwecken der besonderen stilistischen Markierung, werden andere Register, verstärkt jedoch das Englische, genutzt.

5.5.3 Sprache als Differenzmerkmal

Im Vergleich der beiden Gruppen wird deutlich, dass jeweils Anderes gemeint ist, wenn von „Deutsch“ die Rede ist. Das Deutsche ist zwar immer ein Merkmal von Zugehörigkeit, jedoch ist in SCHULE 10 „Deutsch“ gemeint als die deutsche Sprache, im gleichen Rang und im Unterschied zu den anderen Sprachen, vorrangig im Unterschied zu den präsenten Familiensprachen. In SCHULE 19 wird dagegen „Deutsch“ unterschieden in spezifisch österreichische bzw. bundesdeutsche Sprechweisen. Die Schüler*innen in SCHULE 10 beanspruchen das Deutsche, zumindest halb für sich. Sie betonen, dass sie die meiste Zeit des Tages Deutsch sprechen und, weil sie ja „alle Österreicher sind“, wie sie hervorheben, auch Deutsch als „ihre Sprache“ bezeichnen können. Im Kontrast dazu, kann in SCHULE 19 die Frage nach der Berechtigung zum Deutschen gar nicht auftreten. Das Recht auf die deutsche Sprache in der österreichischen Variation, wird von der Gruppe als gegeben angenommen und genutzt und damit als Norm gesetzt. Das ist der Fall, obwohl es in dieser Gruppe Personen gibt, denen hin und wieder Erklärungen auf Englisch nachgeliefert werden, weil die Mitdiskutant*innen den Eindruck haben, dass diese nicht jedes Detail der auf Deutsch geführten Diskussion verstanden haben. An anderer Stelle äußert ein*e Mitschüler*in, dass ihm*ihr die deutsche Entsprechung eines Ausdrucks im Moment nicht

einfalle, und nutzt stattdessen das Englische. Ein ähnliches Verhalten kommt in SCHULE 10 an keinem Punkt vor – die Diskussion wird durchgängig auf Deutsch geführt, auch wenn hier ebenfalls nicht immer die passenden Ausdrücke parat sind.

Während die Schüler*innen in SCHULE 10 stolz auf ihre familiären Wurzeln und ihre nationale-ethno-kulturelle Identität allgemein sind, zeigen sich die Schüler*innen an SCHULE 19 eher stolz auf die Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen, auch wenn es sich um Familiensprachen handelt. Dass es unterschiedliche Familiensprachen gibt, wird in der Gruppe der SCHULE 10 kontinuierlich thematisiert. Wohl auch, weil die Diskutant*innen sich in der Position sehen, dies thematisieren zu müssen. In der Gruppe der SCHULE 19 dagegen, wird eher am Rande und nach langer Diskussionszeit bemerkt, dass in einigen Familien auch andere Sprachen gesprochen werden. Die einzige Ausnahme ist das Englische. Dieses ist in der bilingualen Klasse von Beginn an präsent und hier wird in zumindest einem Fall seine Nutzung als Familiensprache genannt.

Ein gravierender Unterschied zwischen den beiden Gruppen findet sich nicht in dem was sie sagen, sondern, darin was sie *tun*. Die Gruppe in SCHULE 10 wechselt die Sprache nicht. Sie bleiben im Deutschen, auch wenn sie immer wieder an nach Ausdrücken für gemachte Erfahrungen, Überlegungen und Empfindungen ringen. Die Gruppe in SCHULE 19 dagegen wechselt kontinuierlich ins Englische und zurück. In dieser Praxis im Setting der Diskussion werden unterschiedliche Machtpositionen und Annahmen deutlich: 1) Alle, einschließlich der unbekannten Moderator*innen, können auch Englisch, so wird angenommen und durch das Sprachverhalten der Gruppe in SCHULE 19 ausgedrückt. Dagegen können nicht alle Serbisch bzw. andere der präsenten Familiensprachen. Auch diese Annahme findet ihren Ausdruck im Verhalten. Obwohl in SCHULE 10 mehrere Schüler*innen Serbisch sprechen, wird die Sprache an keiner Stelle genutzt. 2) Dieser Umgang mit unterschiedlichen Sprachen könnte wie folgt interpretiert werden. „Wir wollen verstanden werden“ im Kontrast zu „uns ist es egal, ob wir verstanden werden“. An keiner Stelle wird eine Rückversicherung zu den Sprachkompetenzen der Moderator*innen in anderen Sprachen außer dem Deutschen eingeholt. 3) Daraus schließt sich die Annahme, dass bestimmte Sprachen im Bildungskontext in Österreich gesprochen werden dürfen. Sie sollen sogar gesprochen werden. Immerhin haben alle Schüler*innen verpflichtend Englisch als Fremdsprache, sowohl in SCHULE 19 als auch in SCHULE 10. Die Verwendung des Englischen wird daher positiv bewertet und zeigt, wie (welt-)gewandt die Sprecher*innen sind. Die Verwendung anderer Sprachen dagegen wird sanktioniert oder als ausgrenzend wahrgenommen. Das lässt sich aus der Diskussion der Gruppe in SCHULE 10 ablesen.

6 Diskussion und Kontextualisierung

Die Analyse der Diskussionen zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Diskussionsgruppen in zwei Wiener Schulklassen auf. Beide Gruppen sind etwa im gleichen Alter und besuchen die gleiche Schulstufe. In beiden Klassen nutzen viele Schüler*innen in ihrem Alltag zwei oder mehr Sprachen. Einige haben eine Zeit lang im Ausland gelebt oder sind im Ausland geboren, andere haben Elternteile, die außerhalb von Österreich geboren und aufgewachsen sind. Allein die Bewertung dieser Umstände, die unter anderem davon abgeleitete Position im gesellschaftlichen System in Wien, das Selbstbild bzw. das „Wir“-der Gruppe, variieren stark. Dies trifft im spiegelbildlichen Gegenentwurf auch auf die Konstruktionen des „Nicht-Wir“ zu.

Vorausschickend scheint es wichtig in Erinnerung zu rufen, dass ein Gegenüber in der Situation der Diskussion die anwesende Gruppe der Forscher*innen ist. Die Mitglieder des Forschungsteams sind zwischen 25 und 50 Jahre alt, haben einen akademischen Bildungsweg beschritten und entsprechen optisch tendenziell den stereotypen Erwartungen an „Österreicher*innen“. Auch wenn sie in den Diskussionen versuchen wenig zu sprechen, so stellen sie doch ein Zentrum der Macht dar: Sie kommen als Externe in die geschlossene Institution der Schule, um zu forschen, möglicherweise zu *beforschen*. Da scheint es beinahe gleichgültig zu sein, was genau von ihnen gesagt wird. Die Fremdheit der Gruppe von der Universität bleibt, trotz der großen Bemühungen auf Augenhöhe zu kommunizieren. Die jeweiligen Diskussionsgruppen sind sich bewusst, *vor* dem und *für* das Forschungsteam zu sprechen, allerdings ist der Umgang mit dieser Situation unterschiedlich. Die Autorin schreibt in der vorliegenden Arbeit über die Beobachtungen, die sie macht und zieht Schlüsse aus dem von ihr „Gelesenen“, in gewissem Sinne beurteilt sie, was die Jugendlichen äußern. Sie tut das ausgehend von ihrer eigenen Position im gesellschaftlichen System, im Bewusstsein darüber nie frei vom eigenen „Wissen“ und außerhalb der diskursiven Ordnung zu sein. Es ist ihr bewusst, dass alle von ihr gemachten Beobachtungen und deren Interpretation nur Möglichkeitsoptionen darstellen. Die Gruppen von Jugendlichen, so wie sie hier geschildert sind, verkörpern eine doppelte Modellierung: Die Jugendlichen selbst modellieren *sich* im Vorgang der Diskussion, die Forscherin modelliert anschließend im Rahmen der Analyse und Interpretation. (vgl. Mecheril 2003: 33f., vgl. Kapitel 4.3.1 und 4.3.2 in dieser Arbeit).

Diskurspositionen von „Wir“ und „Nicht-Wir“

Zuschreibende Aussagen über *Andere*, werden in den Diskussionsgruppen überwiegend über konstruierte, nicht anwesende Gruppen getätigt. Dagegen finden sich unmittelbare Adressierungen im Sinne personaler Appelation (Hornscheidt 2006), in den Transkripten eher selten. Die Jugendlichen tendieren dazu, sprachliche Konstruktionen mit verallgemeinerndem Charakter zu verwenden (im personale Formen von „du“ oder „man“, „in Österreich“), die nicht direkt an jemanden in der Gruppe gerichtet zu sein scheinen. Auch wenn die Diskutant*innen nicht durch intensive Freundschaften miteinander verbunden sind, so scheinen sich die Diskutant*innen doch als eine Gruppe Gleicher zu verstehen, etwa im Sinne der „Klassengemeinschaft“ oder als „Jugendliche“. Es könnte auch sein, dass die Wahl der weniger direkten Aussagen, auf eine gewisse „vorsichtige“ Haltung gegenüber dem Moderationsteam bzw. der möglichen Interpretationen zurückzuführen ist. Ausnahmen finden sich vor allem da, wo einzelne spezielle Rollen in der Gruppe übernehmen, was sie zum Objekt von Scherzen macht, oder da, wo die Gruppen, stärker durch Inner-Gruppen-Strukturen geprägt zu sein scheinen (etwa „Gruppe der Alternativen“ oder ähnliche).

Beide Diskussionsrunden sind geprägt von einer Vielzahl an Aussagen, die Annahmen über die Welt als „Wahrheiten“ und „Normen“ setzen. Diese Aussagen lassen Rückschlüsse auf das Verständnis der gesellschaftlichen Struktur der Diskutant*innen und auf die in dieser Struktur relevanten Markierungen zu.

Die Konzepte „Nation“, „Kultur“, „Körper“ und „Sprache“ werden in beiden Gruppen zur Konstruktion von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Modellen herangezogen und mithilfe von verschiedenen Merkmalen markiert. Dabei werden die Konzepte vielschichtig mit Inhalten beladen und nach unterschiedlichen Bedeutungsschwerpunkten ausgerichtet. Die Begrifflichkeiten werden keineswegs trennscharf eingesetzt. Vielmehr kommt es zur alltagssprachlich üblichen überlappenden Anrufung der Ideen. „Nationalität“, „Kultur“ und „Religion“ werden annähernd synonym verwendet. Sie werden als so eng verknüpft und interdependent wahrgenommen, dass ein Sprechen über „Nation“ unweigerlich auf „Religion“ und „Kultur“ schwenkt bzw. „nationale Zugehörigkeit“ mit „kultureller Zugehörigkeit“ begründet wird, während „kulturelle Zugehörigkeit“ „nationale Zugehörigkeit“ voraussetzt. Mecherils Bezeichnung der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (2003) beweist demnach für die diskursive Praxis der Jugendlichen ihre Berechtigung. Im Versuch, das eigene Selbstbild zu konstruieren, bilden sie Konstrukte von „national-kultureller-religiöser-familiärer Herkunft“. So werden dynamisch wandelbare Bilder von natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ geschaffen.

Im Folgenden werden einige Beobachtungen zusammengeführt und wo es sinnvoll erscheint, mit den Erkenntnissen von Kenan Güngör und Caroline Nik Nafs (2016) verglichen. Die Autor*innen untersuchten Aussagen von 401 Jugendlichen, die Einrichtungen der offenen Jugendarbeit in Wien nutzen, im Hinblick auf Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen. Dabei wurde auch möglichen Gründen, Auswirkungen und Funktionen der Ab- bzw. Aufwertungen von „Wir“ und „Nicht-Wir“ nachgegangen. Die Umstände und Lebensentwürfe der Jugendlichen und die darauf aufbauenden Vorstellungen von Identitäten und Zugehörigkeiten, waren ebenfalls Gegenstand der Untersuchung.

Für die untersuchten Diskussionsrunden lässt sich allgemein festhalten, dass die natio-ethno-kulturelle Einordnung von Menschen eine große Rolle für die Konstruktion von Zugehörigkeit spielt. Das trifft auf das Selbstbild ebenso zu wie auf die Verortung *Anderer*. Der Unterschied liegt darin, dass die eigene Zugehörigkeit, jene der Mitglieder der „Wir“-Gruppe, gestaltbar ist: Die Diskutant*innen beider Gruppen geben mehrfach an, dass sie Elemente unterschiedlicher „Kulturen“, „Religionen“ und damit von „Nationen“ als eigene annehmen oder ablehnen. In den Diskussionen sprechen die Jugendlichen von einer Auswahl: Sie wählen aus einem Angebot von Zugehörigkeitselementen, je nach aktueller Lage und Laune und ordnen sich selbstbestimmt zu. Sie modellieren und definieren bewusst ihre eigene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, ihr natio-ethno-kulturelles hybrides und wandelbares Selbstbild.

Die Sprecher*innen in SCHULE 10 machen in der Ausgestaltung und Umsetzung dieser hybriden und gestaltbaren Zugehörigkeitspositionen jedoch andere Erfahrungen als die Diskutant*innen in SCHULE 19. Im Gegensatz zur Gruppe in SCHULE 19 erleben sie eine ständige und alltägliche Konfrontation mit Fremdzuschreibungen durch *Andere*. Ihre Freiheit der Selbstpositionierung im Wiener Gesellschaftssystem ist dadurch stark eingeschränkt. Für die Gruppe in SCHULE 10 sind die *Anderen* daher vielfach die Repräsentant*innen der imaginierten „urösterreichischen Bevölkerung“, die dominante natio-ethno-kulturelle Gruppe der (vermeintlichen) „österreichischen Mehrheitsgesellschaft“. Umgekehrt werden sie von eben jenen Mitgliedern der österreichischen Mehrheitsgesellschaft auf eine Position der *Anderen*, der Nicht-voll-Zugehörigen, der Nicht-voll-Berechtigten verwiesen.

In der Diskussion zeigt sich das zum einen in der Schilderung von Erfahrungen mit Reaktionen *Anderer* auf die Diskutant*innen in SCHULE 10. Etwa, wenn sie schildern, dass Passant*innen die Straßenseite wechseln, sobald es dunkler werde (SCHULE 10_S*J_207
118

#00:31:21-6#). Die Befragten der Studie von Güngör und Nik Nafs (2016) teilen die Erfahrungen, die in der Diskussionsgruppe der SCHULE 10 zur Sprache kommen. So geben rund ein Drittel der Befragten an, sich schon einmal aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Sprache, ihres Aussehens oder ihrer Religion ungerecht behandelt gefühlt zu haben und damit Opfer persönlicher Diskriminierung geworden zu sein (Güngör/Nik Nafs 2016: 69).

Zum anderen gibt auch die Betonung der Zugehörigkeit zu Österreich in der Diskussionsgruppe in SCHULE 10 Hinweise, dass die eigene Position als „Österreicher*in“ als unsicher empfunden wird. Etwa, wenn diese Position durch das Adjektiv „natürlich“ bestärkt wird, um am Ende die Zugehörigkeit zu Österreich und X als „halb halb“ (SCHULE 10_S*J_90 #00:18:23-2#) und „gemischt“ (SCHULE 10_S*F_91 #00:18:49-5#) festzuhalten (vgl. Kapitel 5.3.1). Oder, wenn die Frage nach der deutschen Sprache als „eigene“ den Verweis auf die nationale Zugehörigkeit zu Österreich auslöst („Naja. Wir sind doch alle Österreicher“ (SCHULE 10_S*B_161 #00:26:28-3#), Kapitel 5.5.1). Ähnliches halten auch Güngör und Nik Nafs fest: Die Befragten geben an, sich mit Österreich verbunden zu fühlen (Güngör/Nik Nafs 2016: 95). Jedoch empfänden sich die Jugendlichen primär als Teil der ethnischen Gruppe und Kultur ihrer Eltern, selbst wenn sie wenig tatsächlichen Kontakt zu dieser hätten (ibid.). Die befragten Jugendlichen verstehen ihren „Migrationshintergrund“ als bedeutsames Element für die eigene Identität (2016: 96). Die Identifikation sowohl mit Österreich als auch mit dem Herkunftsland der Eltern wird nicht als Widerspruch empfunden, vielmehr stellen Mehrfachbezüge für sie einen Normalzustand dar (ibid.). Wie auch die Schüler*innen aus SCHULE 10, geben die Jugendlichen in der Studie von Güngör und Nik Nafs an, sich „auch“ als Österreicher*innen zu fühlen. Sie verwenden ebenfalls den Ausdruck „halb-halb“ (Güngör/Nik Nafs 2016: 95). Mit dem Herkunftsland assoziieren sie eher intime, private Gefühle, wie Verbundenheit und Zugehörigkeit, mit Österreich eher das Rationale und Alltägliche (ibid.). Die Jugendlichen in der Studie von Güngör und Nik Nafs äußern Wertschätzung gegenüber Österreich als ihrer „zweiten Heimat“ und sind stolz, hier zu leben und die österreichische Staatsbürgerschaft zu besitzen (2016: 95f.).

Auf die konkrete Frage, ob sie sich *österreichisch* fühlen, verwenden die Befragten in der Studie von Güngör und Nik Nafs (2016) die fast rechtfertigende Formulierung „natürlich“ seien sie Österreicher*innen. Sie reagieren damit analog zu den Diskutierenden in SCHULE 10 (SCHULE 10_S*J_90 #00:18:23-2#, SCHULE 10_S*B_161 #00:26:28-3#). Allerdings geben erstere an, das Gefühl zu haben, in den Augen der *Anderen* niemals als „Österreicher*innen“ gesehen zu werden, da sie nicht österreichisch (genug) aussähen. Auch

hier wird sichtbar, dass die Zuschreibung einer nationalen Identität eng mit Kategorien wie Aussehen, Sprache und sogar Namen verknüpft ist. (Güngör/Nik Nafs 2016: 97).

Die Gruppe in SCHULE 10 benennt ihre Diskriminierungserfahrungen bzw. das ihnen entgegen gebrachte diskriminierende Verhalten zwar nicht direkt als *rassistisch* (stattdessen fällt das Wort „Misstrauen“ SCHULE 10_S*I_203 #00:31:13-0#). Diese Interpretation liegt jedoch nahe (z.B. SCHULE 10_S*E_202-S*G_210, Kapitel 5.4.3). Die zitierten Erkenntnisse von Güngör und Nik Nafs, aber auch die Aussagen der Sprecher*innen in SCHULE 10, die von *Anderen* auf ihre *migrationsandere* Position festgeschrieben werden, verweisen auf die große Bedeutung der symbolischen Mitgliedschaft. Mecheril schreibt dazu:

„Es ist das Mittel, ein natio-ethno-kulturelles Außen von einem Innen zu unterscheiden, um mit Hilfe dieser Differenz imaginärer, sozialer und symbolischer Kontexte Individuen zu positionieren und (zu Subjekten) zu profilieren“ (Mecheril 2003: 146).

Im Alltag spielen dabei fast ausschließlich informelle Mitgliedschaftssymbole eine Rolle: bestimmtes Aussehen (in Österreich zum Beispiel „Weiß-Sein“) bestimmte Sprache und Sprechweisen, bestimmtes Verhalten und bestimmte Kleidungsstile (Habitus) (vgl. Mecheril 2003: 140). Essenziell ist dabei, dass diese Symbole im gesellschaftlichen Diskurs kollektiv anerkannt und akzeptiert sind und regelmäßig reproduziert und gefestigt werden. In diesem Fall wird „[...] deutlich, dass ‚Verortung‘, wie soziale Identität überhaupt, eine situierte und somit kontextbezogene, variable Leistung der Einzelnen ist“ (Mecheril 2003: 141). Jede einzelne Person muss die eigene Mitgliedschaft in der „Wir“-Gruppe der Mehrheitsgesellschaft der Österreicher*innen kontinuierlich nachweisen. Der Aufwand, mit dem der Nachweis erbracht werden muss, variiert jedoch stark. Denn „[s]ofern es – krisenhaft oder reflexiv – nicht in Frage steht, dass ich ‚Deutscher bin‘ [„Österreicher*in bin“, Ergänzung von Kessel], werden die inneren und äußeren Konstruktionsleistungen, die diese Selbstbeschreibung möglich machen, nicht zum Thema“ (Mecheril 2003: 141).

Die Konstruktion „Wir-Österreicher*innen“ wird in den beiden Gruppen sehr unterschiedlich diskursiv gestaltet. In der Diskussion an SCHULE 10 wechseln Diskurse der Teilhabe und Bestätigung mit Diskursen der Abgrenzung zu den „Österreicher*innen“. Erfahrungen der Fremdzuschreibungen, des Rassismus und der ständigen Hinterfragung der eigenen Mitgliedschaft verweisen die Gruppe auf eine unsichere Position. Sie müssen, wie Mecheril beschreibt, ihre Mitgliedschaft ständig nachweisen, da sie nicht unhinterfragt als Mitglieder der „österreichischen Mehrheitsgesellschaft“ (an-)erkannt werden. Die erfahrene Hinterfragung zwingt die Subjekte zur *Reaktion*. Um Subjekt zu sein (zu werden, zu bleiben)

müssen die so Fremd-Verorteten antworten und Stellung beziehen (vgl. Kapitel 2.2). Mögliche Positionen liegen im Versuch der totalen Assimilation, in einer Hervorhebung der Andersartigkeit oder im Versuch, der Schaffung einer hybriden, dritten Position. Letztere ist, aufgrund ihrer Hybridität und ihrer nicht-vorgegebenen, dynamischen Gestalt, die unsicherste, umkämpfteste Position. Sie wird häufig durch ein penetrantes Nachfragen („aber was bist du nun wirklich?“) als ungültig erklärt, da sie der Erwartung einer eindeutigen, scheinbar alles erklärenden Zuordenbarkeit widerspricht. Hybridität bringt das Konzept einer natio-ethno-kulturell-homogenen Identität und damit ein Modell der eindimensionalen Zugehörigkeit ins Wanken (Bhabha 1994).

In der Gruppe an SCHULE 19, wird das Selbstbild in Abgrenzung und Zuordnung zur Gruppe der „Österreicher*innen“ überwiegend durch die Erfahrung der unhinterfragten Akzeptanz der Mitgliedschaft geprägt. Dabei spielt die formal-symbolische Zugehörigkeit, die etwa mit einem Pass verbunden ist, für die Gruppe scheinbar eine untergeordnete Rolle. Selbst jene Schüler*innen, die nach eigenen Angaben keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, hinterfragen ihre Anwesenheit und Berechtigung zur Partizipation in Österreich nicht. Die informell-symbolisch und performativ deklarierte Zugehörigkeit wiegt schwerer als die Frage nach Ausweisdokumenten und das spiegelt ihnen die Wiener Gesellschaft scheinbar wider: Ihre natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft wird akzeptiert. Die tatsächliche natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit oder Anderszugehörigkeit wird so zu einem Detail der eigenen Identitätskonstruktion, das preisgegeben werden kann, oder nicht. Innerhalb der Gruppe der Klassengemeinschaft wird der „Funfact Herkunft“ zum Anker für Späße und Hänseleien, ohne die Zugehörigkeit der Adressat*innen zur Gruppe ernsthaft zu gefährden. Selbst jene, die innerhalb der Gruppe als Nicht-Österreicher*innen markiert werden und Othering durch Späße erfahren, werden durch die gleichzeitige Anerkennung ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Schicht, die sie durch Habitus, soziales und kulturelles Kapital sowie Körperpraktiken (Styling aber oft auch unmarkiertes Aussehen) „nachweisen“ eher „nur“ als natio-*Andere* und nicht als natio-ethno-kulturell oder *Migrationsandere* gesetzt. Sie werden weiterhin zur österreichischen „Wir-Gruppe“ gezählt. Weil Österreich in dieser Lesart weniger als Nation, deren Zugangskarte der Pass ist, sondern eher als imaginierte Gemeinschaft in Verbundenheit des Denkens, Fühlens und Handelns, der Lebensweise etc. verstanden scheint. Die eigenen natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit ist eine Zusatzerfahrung, ein Plus im Lebenslauf und keineswegs Anlass zur fremdinduzierten Hinterfragung der eigenen Position im Wiener Gesellschaftssystem. Ironischerweise wird diese selbstbestimmte Zuordnung erst

durch die Erfüllung von Erwartungen an das „typische Aussehen“ von Mitgliedern der Österreichischen Gesellschaft, also durch Nachweis der symbolischen Mitgliedschaft auf informeller Ebene, möglich. Die Zugehörigkeit zu einer gehobeneren sozialen Schicht scheint dieses Selbstverständnis ebenso zu begünstigen. Ein anderer Zugang zur Freiheit der hybriden Zugehörigkeit (Bhabha 1994) liegt in der sozioökonomischen Zugehörigkeit zur Gruppe jener, für die Migration eine Lebensstilfrage ist.

Die Abgrenzung des „Wir“ erfolgt entlang anderer Linien, abseits der Frage der Zugehörigkeit zur Wiener Gesellschaft. So positionieren sich die Sprecher*innen an SCHULE 19 als sozioökonomisch überdurchschnittlich gut gestellt, im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen in Wien, aber auch als „bildungskulturell“ übergeordnet gegenüber „anderen Kulturen“. Innerhalb der Schule markiert die Gruppe durch ihren bilingualen Habitus ihre Sonderstellung als bilinguale Klasse. Außerdem grenzen sich ihre Mitglieder explizit gegenüber jüngeren Schüler*innen der Schule ab. Die Sprecher*innen scheinen in ihrer Diskussion zumindest davon auszugehen. Sie sprechen aus einer Position der Deutungshoheit und damit aus einer Machtposition über *Andere*. Die Reflexion über die eigenen Annahmen erfolgt stellenweise – etwa über die Wirkung von Vorurteilen (z.B. SCHULE 19_S*A_362 #00:46:03-6#, siehe Kapitel 5.4.5) oder den Umgang mit Geschichte (z.B. SCHULE 19_S*C_540 #01:13:45-8#, Kapitel 5.2.3). Sie bleibt aber nur oberflächlich. Echtes Hinterfragen der eigenen Annahmen bleibt aus.

Bezogen auf *Andere*, scheint eine Ein- und Zuordnung zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten für die Sprecher*innen beider Schulen essenziell. Im Gegenteil zur Gestaltungsfreiheit bei der Definition der eigenen Zugehörigkeitsposition, die zumindest die Gruppe in SCHULE 19 sehr deutlich für sich beansprucht, werden *Andere* von den Sprecher*innen unmittelbar verortet und auf eine von ihnen angenommene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskategorie festgeschrieben. Der Besitz bestimmter Symbole der Zugehörigkeit, ist für die Zuordnung *Anderer* ausschlaggebend. Derart ließen sich *Andere* auf den ersten Blick zu natio-ethno-kulturellen Gruppen zuordnen. Irritationen können, spätestens ab dem Einsatz von Sprache, ausgeschlossen werden. Diese Überzeugungen finden sich viel stärker in der Gruppe an SCHULE 19, wo sie explizit und ausgiebig debattiert werden. In der Gruppe der SCHULE 10 wird ebenfalls unhinterfragt über natio-ethno-kulturelle Gruppen gesprochen. Es wird jedoch weniger explizit ausgesprochen, dass diese auf den ersten Blick (oder spätestens auf das erste Wort) erkennbar seien. Die große Ausnahme bildet hier die Gruppe der „Jüd*innen“. Diese konstruierte Gruppe, wird von den Diskutant*innen an SCHULE 10 als mysteriös-fremdes *Andere* erschaffen. Gleichzeitig

finden sich in dem Diskussionsabschnitt teils stark abwertende (Re-)Aktionen (SCHULE 10_S*F_78#00:16:47-7#, siehe Kapitel 5.4.2). Diskursiv wird die ebenfalls nicht der Gruppe der konstruierten „österreichischen Mehrheitsgesellschaft“ zugehörige Gruppe der „Jüd*innen“ in einer Hierarchie der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten abgewertet. Gründe für diese Haltung werden in der Diskussion nicht genannt. Vielmehr liegt der Schluss nahe, dass diese „Gruppe“ unbekannt ist und aus diesem Grund als geringeres Gegenüber, als „Nicht-Wir“ konstruiert wird. In ihrer 2016 durchgeführten Studie begegnet Güngör und Nik Nafs ebenfalls die stark abwertende Haltung gegenüber „Jüd*innen“ bei einem großen Teil der von ihnen befragten Wiener Jugendlichen (Güngör/Nik Nafs 2016: 48). Auch Studien zu (abwertenden) Haltungen von Jugendlichen in Deutschland stellen vermehrt Antisemitismus fest (z.B. Mansel und Spaiser 2023: 224f.). Gegenüber Christ*innen und Muslim*innen werden dagegen kaum abwertende Einstellungen angegeben (Güngör/Nik Nafs 2016: 48). Vor allem muslimische Jugendliche haben, der Studie Güngörs und Nik Nafs zufolge, massive Vorurteile gegenüber Jüd*innen. Die Datenanalyse von Güngör und Nik Nafs lässt Rückschlüsse auf einen Zusammenhang zwischen ökonomischen Sorgen und dem Ausmaß der (generellen) Abwertung zu (ibid. 2016: 68).

Dieser Hinweis könnte auch für die vorliegende Untersuchung von Relevanz sein. Vieles in den Diskussionsrunden deutet darauf hin, dass die beiden Schüler*innengruppen sich jeweils unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten zugehörig fühlen. Vor allem die Gruppe an SCHULE 19 machte in einigen Aussagen deutlich, dass sie sich als einer überdurchschnittlich wohlsituierter Gruppe zurechneten. In der vorliegenden Untersuchung wurden keine sozioökonomischen Daten erhoben. Vieles deutet aber darauf hin, dass eine Beachtung der schichtspezifischen Positionierungen von Interesse sein könnte.

7 Conclusio und Ausblick

Die jugendlichen Sprechenden reproduzieren in den Diskussionen gesellschaftliche Diskurse und spinnen sie weiter. Teilweise greifen sie mediale Diskurse auf, um sie zu reflektieren und zu kommentieren. Dies zeigt, dass die Jugendlichen sich in einem Umfeld befinden, in dem Fragen von Zugehörigkeit, von „Wir“ und „Nicht-Wir“ und von damit verbundenen Rechten öffentlich und medial stark thematisiert werden. Häufig bleibt die Auseinandersetzung mit den medialen Diskurssträngen und -bausteinen in der Momentaufnahme der Diskussion oberflächlich. Aus diesem Umstand kann jedoch kein

finaler Rückschluss auf die tatsächlichen Positionen der einzelnen Sprecher*innen gezogen werden. Dennoch erscheint es wichtig festzuhalten, dass gesellschaftliche-mediale Diskurse vielschichtig sind und dass die in ihnen enthaltenen Bilder (Diskurskerne) von unterschiedlichen Akteur*innen zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich eingesetzt und mit Bedeutungen befrachtet werden. Die Arbeit der individuellen und gesellschaftlichen Hinterfragung, Ergründung und informierten Interpretation dieser Diskurse ist ein lebenslanger, nie vollendbarer Prozess. Auch die Autorin der vorliegenden Masterarbeit muss sich hier beständig weiterbilden und die eigenen Wahrnehmungen und Rückschlüsse überdenken. Die hier gezeigten Argumentationslinien und Positionierungen dürfen daher nur als (verzerrte) Spiegelungen gesellschaftlicher Diskurse gelesen werden. Die gefundenen Bruchstücke fungieren als Indikatoren. Sie liefern Hinweise auf dominante Diskurse in der Migrationsgesellschaft. Für nach den Ansätzen der Migrationspädagogik handelnde Lehrpersonen, liefern sie wichtige Rückschlüsse auf Kernfragen, an die im Unterricht angeknüpft werden kann. Sowohl in den direkt formulierten Fragen als auch in den vielfältigen Aussagen der Schüler*innen, offenbaren sich diskursive Wissensströme, die im Rahmen der (schulischen) Bildungsarbeit aufgegriffen, hinterfragt und weiterentwickelt werden können. Kaum je zeigen sich Schüler*innen sonst so offen, wie im Format der Diskussionsgruppen. Viel spricht daher für den Einsatz solch offener Formate, wie der Gruppendiskussion, im Unterricht aber auch im Kontext der Lehrer*innenbildung. Bildungsinstitutionen müssen (jugendlichen) Lernenden Raum geben, um sich selbst zu positionieren, die eigene Position zu reflektieren und möglicherweise zu verändern. Offene Methoden und reflexionsanregende Impulse sollten fixer Bestandteil einer migrationspädagogischen Unterrichts- und Lehrpraxis sein, in der Machtpositionen konsequent zur Diskussion gestellt werden und die Inhalte von den Lernenden (mit-)bestimmt werden.

Obwohl die Debatte über migrationsandere Zugehörigkeiten und „Identitäten“ medial stark präsent ist, greift der Blick auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonstruktionen an vielen Stellen zu kurz. Für eine sinnvolle Analyse der diskursiven Strukturen von „Wir“ und „Nicht-Wir“-Konstruktionen in der Wiener Gesellschaft, müssen auch andere, medial weniger beachtete Strukturen von gesellschaftlicher Ungleichheit untersucht werden. Ein wichtiger Aspekt ist die sozioökonomische Position sowie die sozioökonomische Positionierung. Zum einen, also ein Blick auf die tatsächliche Einkommens- und Vermögenssituations, zum anderen, auf die suggerierte bzw. von den Sprecher*innen eingenommene Position im sozioökonomischen Machtgefüge.

Die vorliegende kontrastive Analyse zweier Gruppen an unterschiedlichen Schulstandorten in Wien, weist darauf hin, dass eine schichtspezifische Durchmischung an Wiener Schulen nicht durchgängig gegeben ist. Güngör und Nik Nafs kommen ihrer Studie zu dem Schluss, dass die von ihnen befragten Jugendlichen hauptsächlich in einem von ihren Eltern geschaffenen Umfeld leben und wenig Austausch mit anderen gesellschaftlichen Gruppen haben (Güngör /Nik Nafs 2016: 99, 111). Ihre Untersuchung sowie die vorliegende Analyse zeigen, dass Menschen auf den ersten Blick und auf das erste Wort, nach ihrem Äußeren und nach ihrer Sprechweise beurteilt und auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitspositionen festgeschrieben werden. Die Freiheit sich zu positionieren wird im Diskurs der Wiener Migrationsgesellschaft eher jenen zugestanden, die ein „typisch österreichisches“ Aussehen haben und österreichische Umgangssprache sprechen. Diese Personen können wählen, ob sie ihre anderen Wurzeln offenlegen oder nicht. Träger*innen von weniger typischen äußeren Merkmalen wird die Möglichkeit der Mitgliedschaft in der imaginierten Gemeinschaft „Österreich“ durch die Erwartungshaltung der Interaktionspartner*innen bereits durch einen Blick aberkannt. Eine Positionierung als Österreicher*in wird schwieriger, weil sie notwendigerweise dann eine Verletzung dieser kollektiven Symbolik des „Österreichisch-Seins“ bedeutet. So erfahren Menschen, die der Erwartungshaltung an „echte“ Mitglieder der imaginierten Gemeinschaft der „Österreicher*innen“ weniger erfüllen, eine stete Infragestellung der eigenen Zugehörigkeit zur Österreichischen Migrationsgesellschaft. Diese Ungleichbehandlung bedingt eine Ungleichstellung im Hinblick auf die Bildungschancen und die gefühlte und tatsächliche Teilhabe der Betroffenen. Migrationspädagogisch informierte Bildungsinstitutionen müssen einen Raum bieten, der ohne ungefragte Fremdzuschreibungen auskommt und in dem die Begegnung und der Austausch zwischen Mitgliedern aller gesellschaftlichen Gruppen aktiv gefördert werden.

8 Bibliographie

- Ali, L., und Sonn, C. (2010). *Constructing Identity as a Second-Generation Cypriot Turkish in Australia. The Multi-hyphenated Other*. Culture & Psychology 16:3, S. 416-436.
- Allman, K. R. (2016). *I'm Not Ashamed of Who I Am*. Counter-Stories of Muslim, Arab Immigrant Students in North Carolina. In: *Immigration and Education in North Carolina*, S. 81-102.
- Althusser, L. (1970/2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg. VSA.
- Altmayer, C. (2002). „Kulturelle Deutungsmuster‘ in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kultur-wissenschaftlichen Textanalyse in Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6(3). Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de> [20.05.2017].
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Altmayer, C. (2005). *Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung*. In: Deutsch als Fremdsprache 3/2005, S. 154-159.

Altmayer, C. (2006). „*Kulturelle Deutungsmuster*“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, S. 44-59.

Amir-Moazami, S. (2016). *Dämonisierung und Einverleibung.: Die >muslimische Frage< in Europa*. In: M. CastroVarela; Mecheril, Paul (Hg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik in der Gegenwart*. Bielefeld: transcript. S. 21-39.

Anderson, B. (2006 [1983]). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition. London, New York: Verso.

Arztmann, D., Wintersteller, T. and Wöhrer, V. (2016). *Do Differences Destroy a ‘We’? Producing Knowledge with Children and Young People*. In: Graduate Journal of Social Sciences, Vol. 12/2, S. 73-91.

Attia, I. und Keskinkilic, O.Z. (2017). *Rassismus und Rassismuserfahrung: Entwicklung- Formen – Ebenen*. In: Wissen schafft Demokratie, 01 December 2017, Vol.1(2), pp.116-125, online: <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd2-11>; DOI: 10.19222/201702/11

Attia, I. (2009). Die »westliche Kultur« und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.

Attia, I. (2013): Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. In: Journal für Psychologie 21 (1). Verfügbar unter: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/258/297> [Zugriff am 15.01.2023].

Auer, K. (2011). *Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt “Ungleiche Vielfalt”*. Aktion & Reflexion, Heft 6. Wien: Paulo Freire Zentrum.

Auer, P. and Dirim, İ. (2003). *Socio-cultural orientation, urban youth styles and the spontaneous acquisition of Turkish by non-Turkish adolescents in Germany*. In Discourse Constructions of Youth Identities [Pragmatics & Beyond New Series 110], J. K. Androutsopoulos & A. Georgakopoulou (eds), Amsterdam: John Benjamins, S. 223–246.

Auer, P. und Dirim, İ. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie* in Deutschland. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Barthes, R. (1984). *Myth Today*. In: Barthes, Roland: *Mythologies*. Übersetzt von Annette Lavers, New York: Hill and Wang. Online: <http://www.turksheadreview.com/library/barthes-mythtoday.pdf> [Zugriff: 13.10.2019]

Baumann, G. (2004). Grammars of identity/alterity: A structural approach. In Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach, G. Baumann & A. Gingrich (eds), New York NY: Berghahn Books, S. 18–50.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York. Routledge.

Böder, T., Eisewicht, P., Mey, G. und Pfaff, N. (2019). *Stilbildungen und Zugehörigkeit. Jugendkulturtheoretische Perspektiven auf Medialität und Materialität – zur Einführung*. In: T. Böder et al. (Hg.): *Stilbildungen und Zugehörigkeit. Materialität und Medialität in Jugendszenen. Erlebniswelten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien., S. 1-19.

Boos-Nünning, U. (1998). *Migrationsforschung unter geschlechtsspezifischer Perspektive*. In: E. Koch, N. Arat (Hg.): Chancen und Risiken von Migration. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 304-316.

Brake, A. Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Brizić, K. (2011). *Best success through language loss? An Incipient austrian sociolinguistic study on open questions in education and migration research*. In: Sociolinguistics, S. 163-193

Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster u.a.: Waxmann.

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, J. (2014). *Epilogue*. In: Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung [Gleichnamige Tagung an der Universität Hamburg im Oktober 2012]. Opladen: Budrich, S. 175-187.

Bucholtz, M. Und Hall, K. (2005), *Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach*. In: Sage Journals: Volume7, Issue 4-5.

Castro Varela, M. (2016). *Postkolonialität*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), Korabas, Veronika und Rangger, Mathias: *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 152-166.

Cornips, L. and de Rooij, V. A. (2013). *Selfing and othering through categories of race, place, and language among minority youths* in Rotterdam, The Netherlands. In: Peter Siemund, Ingrid Gogolin, Monika Edith Schulz, and Julia Davydova (Hg.): *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*. John Benjamins Publishing Company. S. 129- 164. (7) (PDF) Selfing and othering through categories of race, place, and language among minority youths in Rotterdam, The Netherlands. Available from: https://www.researchgate.net/publication/258438274_Selfing_and_othering_through_categories_of_race_place_and_language_among_minority_youths*in_Rotterdam_The_Netherlands [accessed Nov 24 2019].

Council of Europe (o.J.): *Council of Europe Language Policy Portal*
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> [Zugriff: 16.09.19].

Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, S. 1–13.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C._2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC [Zugriff: 16.09.19].

Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Migrants. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. In: Stanford Law Review. 43(6), S. 1241-1299.

Cyffer, N. (2009). *Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv?* Manuskript eines am 23. September 2009 an der Universität Bremen gehaltenen Vortrags.

Dirim, İ. (2017). „Jemand hat Migrationshintergrund“ oder „Jemand hat einen Migrationshintergrund“? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. In: Friedrich Altenburg, Anna Faustmann, Thomas Pfeffer, Isabella Skrivanek (Hg.) (2017) *Migration und*

Globalisierung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems (Edition Donau-Universität Krems). S. 435-440.

Dirim, İ. und KSchulepour, N. (2018). *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule*. In: Dirim, İnci und Mecheril, Paul (et al.) (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Reihe Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 201-226.

Dirim, İ. Knappik, M. und Thoma, N. (2018). *Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen*. In: Dirim, İnci und Mecheril, Paul (et al.) (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Reihe Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 51-62.

Dirim, İ. und Mecheril, P. (2018). *Teil I: Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule. Einführung*. In: Dirim, İnci und Mecheril, Paul (et al.) (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Reihe Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 17-18.

Dirim, İ., und Mecheril, P. (2018). *Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive*. In: Dirim, İnci und Mecheril, Paul (et al.) (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Reihe Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 19-62.

Dirim, İ., und Mecheril, P.; Heinemann, A. (Mitarb.); KSchulepour, N. (Mitarb.); Knappik, M. (Mitarb.); Shure, S. (Mitarb.); Thoma, N. (Mitarb.); Thomas-Olalde, O. (Mitarb.); Vorrink, A. (Mitarb.) (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Reihe Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dirim, I. und Mecheril P. (2010). *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 99-120.

Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackay, H., and K., Negus. (1997). *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage/The Open University.

Fairclough, Norman. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

Foitzik, A. (2014). *Die Kunst des Scheiterns. Ein rassismuskritisches Verständnis von Interkultureller Kompetenz*. In: ÖDaF-Mitteilungen: Band 30, Ausgabe 1, S. 70-80.

Gallagher, M. (2009a): *Data collection and analysis*. In: Tisdall, Kay, Davis, John and Gallagher, Michael (eds) Researching with children and young people: research design, methods and analysis. London: Sage, S. 65–127.

Gallagher, M. (2009b): *Ethics*. In Tisdall, Kay, Davis, John and Gallagher, Michael (eds) Researching with children and young people: research design, methods and analysis. London: Sage, S. 11–64.

Gee, J. P. (2001). *Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Taylor & Francis e-Library.

Georgi, V. (2008). *In-Geschichte(n)-verstrickt: Biographische Geschichten als Gegenstand interkulturellen Lernens in der Migrationsgesellschaft*. In: Lange, Dirk (Hg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Bergerbewusstsein. Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung (Band 1), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 131-147.

- Giuliani, C. und Tagliabue, S. (2015) *Exploring Identity in Muslim Moroccan and Pakistani Immigrant Women*. Europe's Journal of Psychology 11:1, S. 63-78.
- Gold, J. (2013). *Der Diskurs über Migration in Politik und Medien im Verlauf der österreichischen Zweiten Republik*. Universität Wien, Dissertation.
- Gomolla, M. und Radtke, F.O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Goppel, A. (2015) *Was derzeit falsch läuft: Zur öffentlichen Migrationsdebatte und einem möglichen Beitrag der politischen Philosophie*. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, Band 2, Heft 2, 2015. S. 339-348.
- Gugenberger, E. und Soto A. (2002). *Aspectos lingüísticos e sociolingüísticos do contacto entre galego e castelán en Bos Aires*. In: Estudios migratorios, 2002, Issue 13, S. 247-288.
- Güngör, K. und Nik Nafs, C. (2016). *Jugendliche in der offenen Jugendarbeit: Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen*. Online: <https://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/studie-1.pdf> [Zugriff: 05.09.2022]
- Gürses, H., Herzog-Punzenberger, B., Reiser, K., Strasser, S. and Çinar, D. (2001). *The necessary impossibility: Dynamics of identity among young people of different backgrounds in Vienna*. In: Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale, 2001, Vol.2(1), S. 27-54.
- Hall, S. (Hg.) (2000). *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Hamburg: Argument.
- Hall, S. (1994/2016). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften2*. Hamburg: Argument.
- Hametner, K. und Rodax, N. (2017). Von »Einwanderungswilligen« und »Integrationsverweigerern« Zur medialen Konstruktion des leistenden ›Anderen‹ im österreichischen Integrationsdiskurs. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 41 (1), S. 79-105.
- Hammerstein, K. (2017). *Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung? Der Nationalsozialismus in Gedächtnisdiskursen und Identitätskonstruktionen von Bundesrepublik Deutschland, DDR und Österreich*. Göttingen: Wallstein.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (2002-2012). *Deutsche Zustände. Folge 1-10*. Frankfurt a.M., Berlin: Suhrkamp.
- Hentges, G. und Kökgiran, G. (2018). *Die mediale Repräsentation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext*. In: Massumi, Mona; von Dewitz, Nora und Terhart, Henrike: Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 84-104.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. und Üllen, S. (2014). *Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria*. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, Spring 2014, Vol.6(1), S. 79-106.
- Hintermann C., Bergmeister F. M., Raithofer D., Kessel V., Kern I., Pichler H. Und Schnel-Zer J. (2020). *Endverwendungsnachweis, zum Sparkling Science Projekt SPA06_101 „MiDEN-TITY: (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen und verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“*, Universität Wien. Wien.
- Holliday, A. R. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University.

- Hopkins, P. (2010). *Young People, Place and Identity*. London: Routledge.
- Hopkins, P., Katherine B., Gurchathen S. & Rowena A. (2017). *Encountering Misrecognition: Being Mistaken for Being Muslim*, *Annals of the American Association of Geographers*, 107:4, 934-948, DOI: 10.1080/24694452.2016.1270192
- Hopkins, P. (2016). *Gendering Islamophobia, racism and White supremacy: Gendered violence against those who look Muslim*. In: *Dialogues in Human Geography* 2016, Vol. 6(2), 186–189. DOI: 10.1177/2043820616655018.
- Hornscheidt, A. L. (2005): *(Nicht)Benennungen. Critical whiteness studies und Linguistik*. In: Eggers, Maureen Maisha et al.(eds.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast-Verl.: S. 476–490.
- Hornscheidt, A. L. (2006) *Die Relevanz pronominaler Appellation. Ein Beitrag linguistischer Genderforschung zur Diskussion des Status von Pronomina in den grammatischen und typologischen Darstellungen der germanischen Sprachen anhand schwedischer und deutscher Beispiele*. In: Hornscheidt, Lann et al. (eds.): *Grenzgänger. Festschrift zum 65. Geburtstag von Jurij Kusmenko*. Berlin: Humboldt-Univ. Nordeuropa-Inst.: S. 123–141.
- Howorka, S. (2012). *Kultur und Interkulturalität im transdisziplinären Forschungsprojekt „Ungleiche Vielfalt“*. In: Ebner, G. (Hg.): *Interkulturalität als Instrumentarium für Einsatz und Führung (Teil 1)*. Wien: Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, S. 85-116.
- Jäger, M. und Wamper, R. (2017): *Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015-2016*. Online: <http://www.diss-duisburg.de/wp-content/uploads/2017/02/DISSERTATION-2017-Von-der-Willkommenskultur-zur-Notstandsstimmung.pdf> [Zugriff: 19.11.2019].
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7. vollständig überarbeitete Auflage, Edition DISS, Bd. 3. Münster: Unrast Verlag.
- Jäger, S. und Zimmermann, J. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit der Diskurswerkstatt im DISS (2010): *Lexikon Kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste*. Edition DISS, Bd. 26. Münster: Unrast Verlag.
- Jennessen, S., Kastirke, N., Kotthaus, J. (2013): *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online: https://antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile.
- Katsiaficas, D.; Futch, V. A.; Fine, M. und Selcuk, R. S. (2011) *Everyday Hyphens: Exploring Youth Identities with Methodological and Analytic Pluralism*. Qualitative Research in Psychology 8:2, S. 120-139.
- Karakoşlu, Y.; Klinkhammer, G. (2016): *Religionsverhältnisse*. In: Mecheril, P. (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz J (Beltz Handbuch), S. 294–310.
- Kellner, D. (2009): *Media Spectacle and Media Events: Some Critical Reflections*. Online: https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2009_Kellner_MediaEventsJulyFINAL.pdf [Zugriff: 30.10.19]
- Kessel, V.; Bergmeister, F.; Hintermann, C.; Pichler, H. und Raithofer, D. (2018): *MiDENTITY. (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien*. In: OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie Vol. 01, 2018, 71-79. <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/ri1uGVsWLxGfAHV>

- Kleff, S. (2008): *Europäische Identität durch direkte Beteiligung von jungen Bürgern. Das Projekt Schule ohne Rassismus*. In: Lange, Dirk (Hg.): *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Bergerbewusstsein. Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung (Band 1)*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 78-83.
- Knappik, M.; Dirim, İ. (2013). “Native Speakerism” in der Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 3: S. 20–23.
- Kostogriz, A.; Tsolidis, G. (2008). *Transcultural literacy: between the global and the local. Pedagogy, Culture & Society*, 16(2), S. 125-136.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lange, D. (2008): *Migration und Bürgerbewusstsein. Zur Einleitung*. In: Lang, D. (Hg.): *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Bergerbewusstsein. Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung (Band 1)*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 9-13.
- Liebhart, K. (Hg.) (2002): *Fremdbilder - Feindbilder - Zerrbilder: zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden*. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag.
- Liell, C. (2003): *Jugend, Gewalt und Musik. Praktiken der Effervescenz in der HipHop-Szene*. In: Luig, U. und Seebode, J. (Hg.): *Ethnologie der Jugend. Soziale Praxis, moralische Diskurse und inszenierte Körperlichkeit., Jugendsoziologie*, Bd. 5, Münster, Hamburg, London: Lit Verlag, S. 123-153.
- Mangold, W. (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1973): *Gruppendiskussionen*. In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag. S. 228-259.
- Mansel, J. und Spaizer, V. (2013): *Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrzahl-)Zugehörigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mecheril, P. (2010a): *Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim İ., Kalpaka, A. Melter, C. (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 7-20.
- Mecheril, P. (2010b): *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim İnci, Kalpaka, Annita, Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 54-76.
- Mecheril, P.; Thomas-Olalde, O. (2011): *Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart*. In: B. Allenbach, U. Goel, Humrich, M. (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich: Pano, S. 35-66.
- Mecheril, P.; Vorrink, A. (2014): *Heterogenität. Sondierung einer schulpädagogischen Gemengelage*. In: H.-C. Koller, Casale, R., Ricken, N. (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 87-114.

Mecheril, P. (2016): *Migrationspädagogik.- ein Projekt*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), Korabas, Veronika und Rangger, Mathias: *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 8-31.

Mecheril, P.; Thomas-Olalde, O. (2018). *migration und integration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis*, In: Grimm, M. & Schlupp, S.: *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*, Weinheim: Beltz-Juventa, S. 16-26.

Möller, K.; Grote, J.; Nolde, K.; Schuhmacher, N. (2016): „*Die kann ich nicht ab!*“-Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: Springer VS.

Münz, R. (2008): *Migration in Europa: Rückblick auf das 20. Jahrhundert, Ausblick auf das 21. Jahrhundert. Konsequenzen für die politische Integration*. In: Lange, D. (Hg.): *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa*. Bergerbewusstsein. Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung (Band 1), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 17-26.

Niedrig, H. (2015): *Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“*. In: Thoma, N., Knappik, M. (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 69-86.

Niedrig, H.; Schroeder, J. und Seukwa, L. H. (2003): *Verkürzte Jugend. Junge afrikanische Flüchtlinge in Hamburg*. In: Luig, U. und Seebode, J. (Hg.): *Ethnologie der Jugend. Soziale Praxis, moralische Diskurse und inszenierte Körperlichkeit. Jugendsoziologie*, Bd. 5, Münster, Hamburg, London: Lit Verlag, S. 97-120.

PISA (2018): Programme for International Student Assessment. <https://www.bifie.at/pisa2018/> [Zugriff: 16.09.19].

Perchinig, B.; Troger, T. (2011): *Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung*. In: Polak, R. (Hg.): *Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010: Österreich im Vergleich = Grundlagenfragen und Situierung des Diskurses*. Köln u.a.: Böhlau, S. 283-323.

Pollock, F. (1955): *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2. Frankfurt a.M.

Reckwitz, A. (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript

Reiter, A. (2017): *Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern im Diskurs über Migration und Integration in Österreich*. Wien: Masterarbeit.

Ritzer G.; Dean P.; Jurgenson N. (2012): *The Coming Age Of The Prosumer*. In: American Behavioral Scientist 56(4), S. 379-398.

Rommelspancher, B. (2002): *Anerkennung und Ausgrenzung: Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.

Rösch, H. (2017): *Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder – und Jugendliteratur*. In: Eder, U., Dirim, İ. (Hg.): *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens, S. 35-56.

Rose, N. (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.

saferinternet.at (2018): Jugend-Internet-Monitor. <https://www.saferinternet.at/news-detail/jugend-internet-monitor-2018/>.

- Said, E.W. (1979/2003): *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Schnelzer, J.; Hintermann, C. und Kern, I. (2021) „*I Would Say I Am Austrian but ...*“ - *Multiple Spatial Belongings and Hybrid Identities among Young People in Vienna, Austria* In: European Jornal of Geography, Volume 12, Issue 3, S. 70-87. doi: 10.48088/ejg.j.sch.12.3.21.38
https://www.researchgate.net/publication/355998432_I_Would_Say_I_Am_Austrian_but__-_Multiple_Spatial_Belongings_and_Hybrid_Identities_among_Young_People_in_Vienna_Austria
- Schreilechner, H. M. (2019): „*Streitfall Kopftuch im Klassenzimmer. Kritische Diskursanalyse zum Kopftuchverbot im Kontext von Schule*“. Universität Wien. Diplomarbeit.
- Schröder, B. (2016): *Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie*. In: ZGD, Vol. 1/16, S. 5-15.
- Schulte, A. (2008): *Politische Bildung im Einwanderungskontinent Europa. Pädagogische Aufgaben, konzeptionelle Grundlagen und didaktisch-methodische Orientierungen*. In: Lange, D. (Hg.): *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Bürgerbewusstsein. Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung (Band 1)*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 53-67.
- Schwendowius, D. (2016): *Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft-Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiographie*. In: Haushalt in Bildung & Forschung, 2/2016, S. 19-34.
- Seukwa, L. H.; Dauer, R. (2018): „*Flüchtling*“: *Begriffe und Diskurse auf dem Prüfstand*. In: Massumi, M.; von Dewitz, N. und Terhart, H.: *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 59-83.
- Shooman, Y. (2011): *Islamophobie, antimuslimischer Rassismus oder Muslimfeindlichkeit? Kommentar zu der Begriffsdebatte der Deutschen Islam Konferenz*. Online.
<https://heimatkunde.boell.de/2011/07/01/islamophobie-antimuslimischer-rassismus-oder-muslimfeindlichkeit-kommentar-zu-der>
- Spielhaus, R. (2014): *Ein Muslim ist ein Muslim, ist ein Muslim...oder? Jugendliche zwischen Zuschreibung und Selbstbild*. In: El Gayar, W.; Strunk, K. (Hg.): *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Analysen, Methoden der Prävention, Praxisbeispiele*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 20-37.
- Spivak, G. C. (1988/2008): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia und Kant.
- Spivak, G.C. (2012): *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Spring, E. (2016): *Where are you from? locating the young adult self within and beyond the text*. Children's Geographies, 14(3), S. 356-371.
- Sprung, A. (2011): *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Sprung, A. (2013): *Migration – „Migrationshintergrund“*.
<https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/migrationshintergrund.php> [Zugriff: 16.09.2019].
- Sprung, A. und Kukovetz, B. (2018): *Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement*. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2018) 41: 227–240, <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0110-z>

Statistik Austria (2019): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [Zugriff: 16.09.2019].

Storey, J. (2015): *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction*. Harlow: Pearson.

Ströhle, C. (2017): *Migrationsschule. Wie SchülerInnen lernen zwischen Uns und den Anderen zu unterscheiden*. bricolage monografien. Innsbrucker Studien zur Europäischen Ethnologie, Band 1, Innsbruck: innsbruck university press.

Terhart, H. und von Dewitz, N. (2018): „Sprache und so“. *Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. In: Massumi, M.; von Dewitz, N. und Terhart, H.: Neu zuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 268-289.

Thomas-Olalde, O.; Velho, A. (2011): *Othering and its Effects. Exploring the Concept*. In: Niedrig, H. (u.a) (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie. Band 2. Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Peter Lang Verlag: Frankfurt (u.a.). S. 27-51

Toffler A. (1980): *The Third Wave*. New York.

Trnka-Kwiecinski, A. (2017): *Wenn die Hüllen fallen: Ein Essay zum Verhältnis von Geschlecht und Macht in Orient und Okzident*. In: Altenburg, F.; Faustmann, A.; Pfeffer, T.; Skrivanek, I. (Hrsg.): *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs*. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems (Edition Donau-Universität Krems). S. 441-455

Utlu, D. (2015): *Migrationshintergrund*. In: Arndt, S.; Ofuatey-Alazardo, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache*. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast-Verlag. S. 445-448.

Wagner, H. und Petzl, E. (2010): *Konstruktion von Migration in Statistik, Diskurs und Praxis*. In: Becka, Michelle (Hg.): *Ethik und Migration*. Paderborn; Wien [u.a.]: Schöningh. S. 25-50.

Wagner, W.; Sen, R.; Permanadeli, R. und Howarth, C. S. (2012): *The veil and Muslim women's identity: Cultural pressures and resistance to stereotyping*. Culture & Psychology 18:4, 521-541.

Wiesinger, S. (2018): *Kulturkampf im Klassenzimmer*. Wien: Edition QVV.

Wöhrer, V.; Arztmann, D.; Wintersteller, T.; Harrasser, D. und Schneider, K. (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wöhrer, V. (2016): *Projekt Grenzgänge. Transnationalität im Schulwesen*. In: OEAD News März 2016: 29

Wöhrer, V. (2012): *Voneinander (Ver-)Lernen*. In: Faschingeder, G.; Habersack, S.; Novy, A.; Grosser, S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten. Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15.Oktober 2010. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung*. http://www.pfz.at/documents/pdfs/Aktion&Reflexion_Heft-7.pdf [Zugriff: 16.09.19].

Wyse, D., Nikolajeva, M., Charlton, E., Hodges, G. C., Pointon, P., & Taylor, L. (2012).: *Place-related identity, texts, and transcultural meanings*. British Educational Research Journal, 38(6), S. 1019-1039.

Yağdı, Ş. (2019): „*Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft*“?. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 27(1), S. 261-281. doi: 10.25364/10.27:2019.1.16.

Yağdı, Ş. (2018): „*Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund – Aufstiegsrelevante Ressourcen und Strategien der zweiten Generation türkischer MigrantInnen in Österreich*“, Betreuer: Hans Pechar. Abgeschlossen: 11/2018

Zaal, M. (2012): *Islamophobia in Classrooms, Media, and Politics*. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy 55:6, S. 555-558.

Ziegler, B. (2008): *Familienforschung und Migrationspädagogik*. In: Lang, Dirk (Hg.): *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Bürgerbewusstsein. Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung (Band 1)*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S. 148-157.

Zimmerman, D. (2014): Young Muslim women in the United States: identities at the intersection of group membership and multiple individualities. In: Social Identities 20:4-5, S. 299-313.

9 Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird auf Grundlagen von Mecherils Habilitationsschrift (Mecheril 2003) der Frage nachgegangen, wie Jugendliche in Wien ihre Zugehörigkeitsverhältnisse (er)leben und wie sie diese entlang der Grenze von „Wir“ und „Nicht-Wir“-Gruppen konstruieren. Sie verfolgt das Ziel, den Einfluss gesellschaftlicher und medialer Diskurse über migrationspolitische Thematiken auf das Selbstverständnis der Jugendlichen und auf ihre Sicht von Anderen sichtbar und diese Erkenntnisse für den Schulunterricht nutzbar zu machen. Für die Analyse der Gruppeninterviews an zwei Wiener Schulen in unterschiedlichen Bezirken wurden die für die migrationspädagogische Literatur relevanten Konzepte „Nation“, „Kultur“, „Körper“ und „Sprache“ ausgewählt und die anhand der gesetzten Markierungen konstruierten Modelle von „Wir“ und „Nicht-Wir“ zur intersubjektiven Interpretation der dahinterstehenden Haltungen und Überzeugungen herangezogen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die natio-ethno-kulturelle Einordnung von Menschen eine große Rolle für die Konstruktion von Zugehörigkeit spielt, sowohl was das Selbstbild als auch die Zuordnung Anderer betrifft, wobei das eigene Zugehörigkeitsgefühl gestaltbar, die Zuordnung der Anderen jedoch bereits auf den ersten Blick, spätestens aber mit dem ersten Wort festgelegt wird. Seltener werden diese Haltungen kritisch hinterfragt. Dies kann als Impuls für den migrationspädagogisch informierten Unterricht gesehen werden, mit offenen Diskussionsmethoden die Selbstreflexion anzuregen und in weiterer Folge die Thematik der migrationsanderen Zugehörigkeiten um andere Strukturen von gesellschaftlicher Ungleichheit zu erweitern.