



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“

Intersektionale Mehrebenenanalyse von kontextspezifischen
Positionierungen und ihren Wechselwirkungen

verfasst von

Stanišić Jelena, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Dr. Alisha M. B. Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Juni 2015

Jelena Stanišić

Danke!

Danke meiner Betreuerin, Dr.in Alisha Heinemann, die mich und mein Vorhaben vielfach unterstützt hat, sei es durch Feedback, Literaturhinweise, Möglichkeiten des Austausches oder auch einfach nur Ermutigungen. Ohne all das wäre die Arbeit sicherlich weniger tiefgehend und umfangreich geworden. Der Prozess dahin hätte mir auch um einiges weniger Freude bereitet.

Danke denjenigen, die Stunden und Tage mit mir in Bibliotheken, Büros und an sonstigen Schreibtischen verbracht haben, für die gemeinsamen Seufzer während des Schreibens und vor allem die Pausen dazwischen.

Danke meiner Familie, für alles. Hvala!

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Theoretische Rahmung: Zugehörigkeit, Positionierungen und Intersektionalität	4
2.1	Zugehörigkeit	5
2.1.1	Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit.....	6
2.1.2	Fraglose Zugehörigkeit.....	8
2.1.3	Zugehörigkeitsaspekte	9
2.1.4	Prekäre Zugehörigkeit	18
2.2	Positionierungen	19
2.2.1	Positionierungsbegriff nach Stuart Hall	19
2.2.2	Narrativer Positionierungsbegriff nach Lucius-Hoene/Deppermann	22
2.3	Intersektionalität	24
2.3.1	Die Metapher der Straßenkreuzung	25
2.3.2	Intersektionalität nach Winker/Degele	29
3.	„Hochbegabung“	46
3.1	Begriffsbestimmung	47
3.2	Aufnahmeverfahren.....	49
3.3	Problematik und Kritik.....	51
4.	„Migrationshintergrund“	54
4.1	Semantische Begriffsanalyse	54
4.2	„Migrationshintergrund“ und Bildungsbenachteiligung	57
4.3	„Migrationshintergrund“ als rassistisch-klassistischer Begriff	59
5.	Intersektion: „Hochbegabung“/„Migrationshintergrund“ – Empirisches Vorgehen	62
6.	Methodologie.....	63
6.1	Rolle der Interviewerin.....	63
6.2	Durchführung der Interviews	66
6.3	Wahl der Interviewmethode	69
6.3.1	Elemente des narrativen Interviews.....	69
6.3.2	Elemente des problemzentrierten Interviews	70
6.4	Transkription	73
7.	Interviewanalysen.....	74
7.1	Positionierungen	78
7.2	Kodierparadigma	81
7.3	Intersektionalität	83
7.4	Umgang mit dem Interviewmaterial.....	84

8	Interviewanalysen.....	87
8.1	Interview 1 – G.....	88
8.1.1	Engagement und „Hochbegabung“	89
8.1.2	Engagement und „Migrationshintergrund“	93
8.2	Interview 2 – E.	101
8.2.1	Strukturelle Bedingungen für MigrantInnen	101
8.2.2	Familiendiskurse.....	105
8.2.3	Familienidentität.....	107
8.2.4	„Sprachtalent“	108
8.3	Interview 3 – R.	110
8.3.1	Geografische Bezüge des „Migrationshintergrunds“	110
8.3.2	„Gute Migranten“	113
8.3.3	Schlussfolgerungen.....	116
8.4	Interview 4 – U.....	117
8.4.1	Erfolg und „Hochbegabung“	118
8.4.2	Erfolg und „Migrationshintergrund“	123
8.4.3	Sprache	126
8.4.4	Schlussfolgerungen.....	131
8.5	Interview 5 – M.	132
8.5.1	„Asiaten lernen viel“	133
8.5.2	„Hochbegabung“	138
8.5.3	„Absturzkinder“	141
8.5.4	Schlussfolgerungen.....	146
9	Conclusio.....	148
9.1	„Hochbegabung“	148
9.2	„Migrationshintergrund“	151
9.3	„Hochbegabung“ im Kontext des „Migrationshintergrunds“	154
10	Quellenverzeichnis	159
10.1	Internetquellen.....	166
11	Tabellenverzeichnis.....	169
12	Anhang	171
12.1	Lebenslauf	171
12.2	Abstracts.....	173
12.2.1	Abstract Deutsch	173
12.2.2	Abstract English	173

THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

„Ausländer“, „Tschuschen“, „kurdische Intellektuelle“, „Jugos“ und „Prolos“, „gute MigrantInnen“ und „schlechte MigrantInnen“, „Sprachtalent“ und „Sprachbarriere“, „Rechtspopulismus“, „Konflikte“, „Absturzkinder“, „Ehrgeiz“, [...].

Alle diese Begriffe sind im Laufe der Interviews der vorliegenden Arbeit gefallen. Alle diese Begriffe haben sich auf verschiedene Arten auf den Begriff des „Migrationshintergrunds“ bezogen. Viele der Begriffe haben sich, explizit oder implizit, auch auf die „Hochbegabung“¹ bezogen.

Die Vielzahl an Begriffen, die emotionalen Implikationen und die darin enthaltenen Wertungen erzeugen ein dichtes Netz an Zuschreibungen, Erwartungen und Positionierungen. Diese verweisen nicht nur auf rassistische Ungleichheitsverhältnisse, sondern beziehen sich auch auf sozioökonomische Faktoren: Sind „Jugos“ dasselbe wie „Prolos“? Wodurch entstehen „Sprachbarrieren“? Sind „kurdische Intellektuelle“ auch „Tschuschen“? Was ist der Unterschied zwischen „guten“ und „schlechten MigrantInnen“?

Diese Überschneidungen sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Der Ausgangspunkt und Grundgedanke können dabei auf zweierlei Arten definiert werden. Aus wissenschaftlich-analytischer Perspektive liegt das Interesse darin begründet, den Begriff des „Migrationshintergrunds“ näher auszuleuchten. Das Ziel ist, dabei eine Perspektive einzunehmen, die auf den ersten Blick ungewohnt erscheint. Während es also genügend Auseinandersetzungen gibt, die sich mit der Bildungsbenachteiligung von Migrationsanderen, den (negativen) Assoziationen, die der Begriff hervorruft, und der Kopplung von sozioökonomischer Schlechterstellung an den natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus befassen, sollte hier geradezu ein entgegengesetzter Blickwinkel eingenommen werden: Die InterviewpartnerInnen genießen im Schulkontext deutliche Vorteile, gelten als „hochbegabt“ und kommen aus Familien, die hinsichtlich der Klasse durchaus als privilegiert bezeichnet werden können. Gleichzeitig haben sie einen „Migrationshintergrund“.

Die Arbeit möchte also gewissermaßen die Grenzen des „Migrationshintergrunds“ aufspüren. Die interviewten AkteurInnen gehören zwar nach eigenen Aussagen „nicht“ zu der Gruppe, die

¹ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ und alle Ableitungen davon mit Redezeichen vermerkt. Dadurch soll vorgehoben werden, dass damit keine real gedachten Eigenschaften bezeichnet werden sollen, sondern sie Konstrukte bezeichnen, mithilfe derer den jeweiligen AkteurInnen bestimmte Positionierungen zugewiesen werden.

die Leute meinen“ (U84), aber sie fühlen sich dennoch unter bestimmten Umständen „dadurch **durchaus** angesprochen“ (G116). Indem der Begriff also am äußersten Rand, an seinem Extrem untersucht wird – so die Grundidee – soll gezeigt werden, was davon übrigbleibt. Indem die sozioökonomische Benachteiligung, die Vorwürfe mangelhafter Leistung und die schulische Schlechterstellung von Beginn an entkräftet werden, soll der Begriff ins Wanken gebracht werden, um zu erörtern, was dabei passiert.

Die zweite Möglichkeit, den Beginn des Arbeitsprozesses zu definieren, ist die Geburt der Verfasserin: Ich schreibe mir durch meinen Geburtsort in Bosnien und die familiären Bezüge sowie die diskursiven Strukturen und gesellschaftlichen Verhältnisse, die mein Denken und meine Sichtweisen prägen, einen „Migrationshintergrund“ zu und bin zusätzlich auch eine ehemalige Schülerin der Sir-Karl-Popper-Schule (SKP). Meine Eltern haben beide einen Studienabschluss und ich habe im Laufe meiner Schulzeit meinen „Migrationshintergrund“ in keinster Weise als hinderlich empfunden. Dennoch war ich natürlich den Diskursen ausgesetzt, die zu diesem Begriff existieren und habe versucht, sie in Bezug zu mir selbst zu setzen. Dabei habe ich immer eine gewisse Diskrepanz empfunden und versucht, diese auf verschiedene Arten und Weisen zu überwinden. Das Studium hat mir letztlich dabei geholfen, die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu bündeln und aus neuen Perspektiven zu betrachten. Das Verfassen der vorliegenden Arbeit kann also durchaus auch als eine sehr persönliche Auseinandersetzung mit meiner eigenen Biografie verstanden werden. Den möglichen Auswirkungen dessen wird dabei ein separates Kapitel (6.1) gewidmet, um dadurch die Unmöglichkeit einer objektiven Herangehensweise durch Transparenz auszugleichen.

Die Forschungsfrage, die sich aus der Kombination von persönlichem und wissenschaftlich-analytischem Interesse ergibt, lautet wie folgt:

Welche intersektionalen Wechselwirkungen zwischen den Begriffen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ zeigen sich in Interviews mit „hochbegabten Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ hinsichtlich der von ihnen konstruierten Positionierungen?

Die Selbstpositionierung in Bezug auf den „Migrationshintergrund“ wird dadurch gewährleistet, dass die Jugendlichen freiwillig an einem Interview teilgenommen haben, bei dem explizit nach InterviewpartnerInnen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ gefragt wurde. Ein Bezug zum Begriff der „Hochbegabung“ kann durch den Besuch der SKP ebenfalls vorausgesetzt werden. Es wurden also Interviews mit Personen geführt, die –

zumindest teilweise und in bestimmten Kontexten – als „Hochbegabte“ und als „Menschen mit Migrationshintergrund“ gelten. Dabei wird untersucht, auf welche Art die AkteurInnen zu den Begriffen Stellung beziehen und wann bzw. wie die dabei erzeugten Relationen und Gegenüberstellungen miteinander wechselwirken und die unterschiedlichen Zugehörigkeitsverhältnisse beeinflussen.

Im Rahmen der vorangehenden wissenschaftlichen Recherchen wurde eine intersektionale Perspektive als dienliche Ergänzung erachtet, um die Verbindungen zwischen Rassismen und Klassismen gezielter untersuchen zu können.

Um die eben ausgeführten Forschungsfrage zu beantworten, baut die theoretische Grundlage auf drei begrifflichen Säulen auf: Zugehörigkeit, Positionierungen und Intersektionalität. Daran lehnt sich auch der Aufbau der folgenden Kapitel an.

Zunächst soll geklärt werden, was unter dem Begriff der „Zugehörigkeit“ verstanden wird. Dabei dienen Paul Mecherils „Prekäre Verhältnisse“ (2003) als Basis der hier verwendeten Konzeption.

Anschließend soll erörtert werden, was unter „Positionierungen“ verstanden wird. Hierbei werden vor allem die Theorien Stuart Halls und die Arbeit von Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) herangezogen.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Intersektionalität. Dabei ist die Arbeit von Gabriele Winker und Nina Degele (2009) besonders relevant, da sie die Struktur für die später folgenden Analysen zur Verfügung stellt.

Die beiden letzten Kapitel des theoretischen Teils setzen sich separat mit dem Begriff der „Hochbegabung“ und des „Migrationshintergrunds“ auseinander. Dabei wird darauf Wert gelegt, eine datengeleitete Begriffskonzeption zu präsentieren, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und Bezüge zu den drei theoretischen Säulen herzustellen.

Der praktische Teil wird mit einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage eingeleitet, um die Fragestellung und den Modus der Beantwortung mit den theoretischen Grundlagen, die dabei als analytisches Hilfsmittel dienen, zu verknüpfen.

Anschließend wird die methodologische Vorgehensweise erläutert. Zunächst wird in einem kurzen Kapitel die Rolle der Forscherin reflektiert, um eine erhöhte Transparenz der später folgenden Interviewanalysen zu gewährleisten. Daraufhin werden die Durchführung der

Interviews, die Wahl der Interviewmethode sowie das Transkriptionsschema erklärt. Anschließend wird die Analysemethode erläutert. Diese lehnt sich an die von Vesna Varga und Chantal Munsch (2014) konzipierte Arbeit mit kontextspezifischen Positionierungen an.

Daraufhin werden die fünf Interviews zunächst einzeln präsentiert.

Abschließend werden im Rahmen einer Conclusio die im Laufe der Analysen herausgelesenen Wechselwirkungen beschrieben, kontextualisiert und mit vorsichtigen Überlegungen hinsichtlich der dahinterliegenden Gründe und damit einhergehenden Konsequenzen angereichert.

2. Theoretische Rahmung: Zugehörigkeit, Positionierungen und Intersektionalität

Zur Beantwortung der Frage nach den Wechselwirkungen der Kategorien „Menschen mit Migrationshintergrund“ und „Hochbegabte“ soll mithilfe von drei theoretischen Zugängen gearbeitet werden, die hinter dem Begriff der Zugehörigkeit, dem Konzept der Positionierungen und der Perspektive der Intersektionalität stehen. Jedes der drei Einzelteile hebt in weiterer Folge im Rahmen der Interviewanalyse jeweils andere relevante Aspekte hervor, sodass sie gemeinsam den Fokus und die Perspektive generieren, die zur Analyse der Verhältnisse nötig sind.

Der hier verwendete Zugehörigkeitsbegriff orientiert sich stark an den Ausführungen Paul Mecherils (2003) und kann daher als postkoloniales Konzept verstanden werden (vgl. beispielsweise Gandhi 2004: 773ff), was sich etwa darin äußert, dass die Konzepte Nation, Ethnie und Kultur samt ihrer binären Gegenüberstellung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ kritisiert werden. Zusätzlich stellen auch Pierre Bourdieus Arbeiten und sein Konzept des Habitus einen zentralen Einflussfaktor dar (vgl. beispielsweise Reckwitz 2008: 39-51).

Das Konzept der Positionierungen kann durch seinen Bezug zu den Theorien von Stuart Hall ebenfalls in den Postcolonial Studies verortet werden (vgl. Gandhi 2004: 775), ist aber zusätzlich auch durch TheoretikerInnen der Discursive Psychology beeinflusst worden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168).

Das Paradigma der Intersektionalität findet im Black Feminism bzw. in der Critical Race Theory seinen Ursprung (vgl. Walgenbach 2012) und stellt eine kritische Antwort auf die Frauenrechtsbewegung in den Vereinigten Staaten dar, bei der der einseitigen Konzeption

einer (Weißen, mittelständischen) Weiblichkeit widersprochen wird (vgl. beispielsweise (Lutz/Herrera Vivar/Supik 2013a: 9-34).

Diese drei begrifflichen Säulen der Arbeit sollen nun einzeln diskutiert werden, wobei laufend die Überschneidungen, Verknüpfungen und gegenseitigen Ergänzungen herausgestrichen werden, um dadurch eine einheitliche theoretische Grundlage zu generieren.

2.1 Zugehörigkeit

Wie bereits erwähnt, soll hier mit dem Zugehörigkeitskonzept von Mecheril gearbeitet werden, das er in seiner Habilitationsschrift, „Prekäre Verhältnisse“ (2003), entwickelt. Darin werden zwei Interviews mit in Deutschland lebenden natio-ethno-kulturell Anderen analysiert. Die Analysen wechseln sich dabei mit extensiven theoretischen Ausführungen ab und stellen gemeinsam eine systematische Annäherung an den Begriff der Zugehörigkeit dar. Obwohl es in erster Linie um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse geht, sind die theoretischen Überlegungen so angelegt, dass Zugehörigkeit nicht ausschließlich in Bezug auf den natio-ethno-kulturellen Kontext definiert wird. Dies stellt auch den Grund dar, weshalb sich die vorliegende Arbeit an diesem Zugehörigkeitsbegriff orientiert. Das darin erarbeitete Zugehörigkeitskonzept lässt durch die Systematik und Ausführlichkeit der Darstellungen Abstraktionen zu, die seine Verwendung auch entlang anderer Ungleichheitsverhältnisse ermöglichen. Dadurch erscheint eine Verknüpfung mit dem Positionierungsbegriff und einer intersektionalen Perspektive sinnvoll und zielführend.

Die Frage nach den Wechselwirkungen der Kategorien „Menschen mit Migrationshintergrund“ und „Hochbegabte“ soll in der vorliegenden Arbeit so verstanden werden, dass eine – zumindest partielle – Zugehörigkeit der InterviewpartnerInnen zu den beiden Gruppen vorausgesetzt werden kann. Durch den Besuch einer Schule für „hochbegabte“ SchülerInnen sind sie formelle Mitglieder dieses Kontexts. Die freiwillige Teilnahme an Interviews mit „Menschen mit Migrationshintergrund“ weist darauf hin, dass auch dieser Begriff eine Relevanz für die Selbstdefinition hat.

In Bezug auf das später eingeführte Konzept der Positionierungen sollen diese als Frage nach Zugehörigkeiten betrachtet werden. Positioniert sich jemand in einem bestimmten Kontext als „hochbegabt“, dann stellt dies eine Affirmation der Zugehörigkeit zu einer sozial konstruierten Gruppe der „Hochbegabten“ dar. Wird eine Positionierung als „hochbegabt“ explizit verworfen, so ist dies natürlich eine Negation der Zugehörigkeit, impliziert aber

mitunter auch, dass man von Anderen als „hochbegabt“ positioniert wird, wie im Kontext der Analysen deutlich wird.

Für die Perspektive der Intersektionalität spielt Zugehörigkeit ebenfalls eine essenzielle Rolle. Unter diesem Blickwinkel werden die Wechselwirkungen verschiedener Ungleichheitsverhältnisse miteinander untersucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch entlang jeder der Kategorien eine bestimmte Position einnimmt. Diese Positionen sollen wiederum als Frage nach Zugehörigkeit verstanden werden. Dabei soll Zugehörigkeit nicht bloß als natio-ethno-kulturelle Dimension verstanden werden, sondern abstrahiert und entlang jeder der Achsen betrachtet werden.

Auf den folgenden Seiten wird nun erörtert, was genau unter Zugehörigkeit verstanden werden soll. Dabei wird zunächst natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit skizziert. Daraufhin wird erläutert, was fraglose Zugehörigkeit ausmacht. Abschließend wird die Spezifik eines prekären Zugehörigkeitsstatus dargelegt, die bezeichnend für die Situation von Migrationsanderen ist.

2.1.1 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Das zentrale Interesse der vorliegenden Arbeit sind, wie auch bei Mecheril, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse. Die Zugehörigkeit bzgl. anderer Kategorien und Begriffe soll dabei dazu dienen, bestimmte – vor allem sozioökonomische und bildungsbezogene – Faktoren zu verdeutlichen, die innerhalb dieses Kontexts zusätzlich wirksam werden. Daher soll die Darstellung von Mecherils Zugehörigkeitsbegriffs abwechselnd einen natio-ethno-kulturellen Kontext fokussieren und auf einer abstrakteren Ebene betrachtet werden.

Statt des Begriffs „Menschen mit Migrationshintergrund“ wählt Mecheril die Bezeichnung „andere Deutsche“ (Mecheril 2003: 10). Dadurch soll erstens darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Personen nach natio-ethno-kulturellen Kriterien zwar nicht fraglos als „Deutsche“ wahrgenommen werden, aber ihren Alltag und ihr Leben im geografischen Raum Deutschland verorten. Zweitens soll der Blick darauf gelenkt werden, dass das „Andere“ durch Zuschreibungen von außen für viele Betroffene einen zentralen Begriff darstellt, und zwar sowohl in Bezug auf das Deutsche als auch auf das nicht-Deutsche. Dieser Umstand des doppelten Andersseins wird von ihm unter dem Begriff „prekäre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ zusammengefasst.

Diese Formulierung kann auch als Anknüpfungspunkt mit der Perspektive der Intersektionalität betrachtet werden. In diesem Sinne kann die Vieldeutigkeit des Begriffs „andere Deutsche“ – bzw. hier: „andere ÖsterreicherInnen“ – auch dahingehend verstanden werden, das darin enthaltene „Andere“ nicht nur in natio-ethno-kultureller Hinsicht zu deuten, sondern es auch als Platzhalter für Positionen entlang anderer Ungleichheitsverhältnisse zu betrachten, die mit rassistischen Strukturen wechselwirken. Dies scheint bei Mecheril zwar nicht intendiert zu sein, soll aber an dieser Stelle zur Darstellung der Funktion der intersektionalen Perspektive genutzt werden.

Im Kontext der Entwicklung des Konzepts der „Migrationspädagogik“ (2010) wird zusätzlich der Begriff „Migrationsandere“ eingeführt (vgl. Mecheril u.a. 2010: 17). Dieser soll den Blick darauf lenken, dass es (Nicht-)MigrantInnen nicht per se gäbe, sondern dass diese immer durch eine soziale Konstruktion entstehen. Durch diesen Begriff werden einerseits die Differenzen zwischen zwei antagonistischen Gruppen – den „fraglos Zugehörigen“ und den „Migrationsanderen“ – hervorgehoben und andererseits gleichzeitig die Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppen betont. Die Bezeichnung „Migrationsandere“ diene also nicht nur der Bezeichnung von Personen, die nicht als fraglos zugehörig wahrgenommen werden, sondern impliziere immer auch die Prozesse und Strukturen, die diesen Benennungen und Zugehörigkeitsverhältnissen zugrunde liegen. Diese beziehen sich, wie auch der Begriff „Andere Deutsche“ auf eine zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Diese Begriffskonzeption als Relation ist es auch, die die Verbindung zu den Positionierungen darstellt, bei denen die Verortung einer bestimmten Position immer auch auf die Abgrenzung von anderen Positionen angewiesen ist.

Der von Mecheril geprägte Begriff „natio-ethno-kulturell“ soll dabei zur Geltung bringen, dass die Begriffe Nation, Ethnie und Kultur – und in weiterer Folge auch die jeweils daran gekoppelten Zugehörigkeitsbegriffe – aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit, Vagheit und Komplexität ineinander verschwimmen, aufeinander verweisen und sich gegenseitig als Definitionsgrundlage dienen (vgl. Mecheril 2003: 23ff). Die Gemeinsamkeiten dieser Trias seien unter anderem in der territorialen Referenz und dem Zwang des Entweder-Oder zu sehen. Alle drei stellen einen Bezug zu einer bestimmten geografischen Region her. Dieser Bezug werde diskursiv als eindeutige Entsprechung konzipiert: Zu einem Ort gehört dabei immer eine einzige Nation/Ethnie/Kultur oder, andersherum, ein Ort gehört immer einer einzigen Nation/Ethnie/Kultur. Dies wird beispielsweise bei der Suggestion der ethnischen und kulturellen Homogenität von Nationalstaaten deutlich. Dadurch, dass ein Staat einer

einigen, als homogen gedachten, Gruppe zugeordnet wird, werden die Differenzen, die faktisch immer vorhanden sind, lediglich nach außen verlagert. Die daran anschließende Schlussfolgerung ist, wer als Abweichung wahrgenommen wird, kann dem Nationalstaat, dem „Wir“, nicht (fraglos) zugehörig sein. Dies bildet auch die Grundlage dafür, dass den also natio-ethno-kulturell anders Konstruierten – als Gegenstück zum „Wir“ – unterstellt wird, „hier“ nicht herzugehören, was in weiterer Folge eine diskursiv akzeptierte Legitimation von Ungleichheiten darstellt (vgl. Mecheril 2010b: 14). Die bereits beschriebene Suggestion der Eindeutigkeit bilde eine untrennbare Einheit mit dem Versprechen ganzheitlicher Ansprache und erhalte dadurch auch ihre Anziehung und Wirkmacht. Diese Logik sehe keinen Raum für Mehrfachbezüge vor. Andere Deutsche haben daher allein durch ihren Bezug zu mehr als einem natio-ethno-kulturellen Kontext, also durch die faktische Unmöglichkeit der Entsprechung der phantasmatischen Normen, einen prekären Zugehörigkeitsstatus im natio-ethno-kulturellen Raum (vgl. Mecheril 2003: 26).

Nachdem nun kurz umrissen wurde, was unter natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit verstanden wird, soll diskutiert werden, was nötig ist, um von einem fraglosen Zugehörigkeitsstatus sprechen zu können. Dieser soll in der vorliegenden Arbeit etwas breiter gefasst werden und auch für Zugehörigkeitsverhältnisse hinsichtlich anderer Kategorien und Begriffe gelten.

2.1.2 Fraglose Zugehörigkeit

Mecheril konstruiert seinen Zugehörigkeitsbegriff gewissermaßen in Abgrenzung zu einer rein mengentheoretischen Konzeption. Der essenzielle Unterschied sei dabei die Tatsache, dass die Elemente sozialer Zusammenhänge, also die jeweiligen Personen, handlungs- und bewusstseinsbegabt sind und somit die Verhältnisse zu sich selbst und ihrer sozialen und physikalischen Umwelt aktiv mitgestalten können – und dies auch tun (vgl. Mecheril 2003: 121). Dies ist für den Umgang mit dem Interviewmaterial insofern von höchster Relevanz, da es „um die analytische Erhellung von Erfahrungen, Sätzen und Handlungen [geht], in denen die grundlegende Aussage ‚Ich gehöre diesem Kontext (nicht) zu‘ zum Ausdruck kommt“ (Mecheril 2003: 123). Diese Aussage setzt voraus, dass die Sprechenden ein Bewusstsein für ihre Umgebung haben und diese bewerten können.

Diese Umgebung gibt im Rahmen von verschiedenen Zugehörigkeitskonzepten Regeln und Definitionen von Zugehörigkeiten vor (vgl. Mecheril 2003: 127f). Im Kontext der „Hochbegabung“ gehören beispielsweise Schulleistungen und das Aufnahmeverfahren für die

SKP dazu, im Rahmen des „Migrationshintergrunds“ spielen Staatsbürgerschaft, Geburtsort oder auch die Religion dabei eine wichtige Rolle.

Dabei machen AkteurInnen verschiedene Zugehörigkeitserfahrungen, „in denen [sie] ihre Position im Zugehörigkeitskontext, grundlegender noch: sich selbst [erfahren]“ (Mecheril 2003:129). Stimmen sowohl das betroffene Individuum als auch der jeweilige Kontext der Zugehörigkeit samt ihrer Konsequenzen und Implikationen zu, ist von einer positiven Zugehörigkeitserfahrung die Rede. Wird die Teilhabe von einer der beiden Seiten abgelehnt, so stelle dies laut Mecheril eine negative Zugehörigkeitserfahrung dar (vgl. Mecheril 2003: 129ff). Das Netz dieser Erfahrungen wird dabei von den AkteurInnen fortlaufend zu „emotionale[n], epistemische[n] und praktisch-leibliche[n] Muster[n]“ (Mecheril 2003: 132) gebündelt, verdichtet und abstrahiert, die schließlich ihre individuellen Zugehörigkeitsverständnisse ausmachen.

Im Rahmen der Interviews wird allerdings deutlich, dass die Frage nach der Zustimmung bzw. Ablehnung von Zugehörigkeit oft nicht eindeutig zu beantworten ist, da Zugehörigkeitsverhältnisse immer eine Vielzahl von Folgen mit sich ziehen, von denen einige mitunter bejaht, andere kritisiert werden. Die Förderung, die die SchülerInnen der SKP genießen, wird beispielsweise von den Jugendlichen oftmals aktiv wertgeschätzt, während sie sozioökonomische Zusammensetzung der SchülerInnenschaft kritisieren. Daher wird im Laufe der Analysen besonders darauf geachtet, welche Aspekte angenommen bzw. abgelehnt werden und auf welche Art die Jugendlichen dies tun, um dadurch abermals Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem „Migrationshintergrund“ und der „Hochbegabung“ herauszuarbeiten.

2.1.3 Zugehörigkeitsaspekte

Nach Mecherils Verständnis von Zugehörigkeit setzt sich diese aus drei Aspekten zusammen: der symbolischen Mitgliedschaft, der habituellen Wirksamkeit und der biographisierenden Verbundenheit. Alle drei sollen kurz umrissen werden, wobei der Fokus auf jenen Charakteristika liegt, die sich im Kontext des hier interessierenden Interviewmaterials und den daran anschließenden Analysen als relevant erweisen, um die Zugehörigkeitsverhältnisse, die von den Jugendlichen narrativ konstruiert werden, analytisch zu fassen. Obwohl Mecherils Interesse explizit jenes der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ist, wird an den Ausführungen ersichtlich, dass sie auch Anknüpfungspunkte für Fragen der Zugehörigkeit entlang anderer Differenzmarker bieten, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die intersektionale Herangehensweise an die Forschungsfrage genutzt wird.

2.1.3.1 Symbolische Mitgliedschaft

Symbolische Mitgliedschaft könne laut Mecheril auch als positionierende Gleichartigkeit umschrieben werden (vgl. Mecheril 2003: 139-143) und sei nahezu deckungsgleich mit dem, was unter einem mengentheoretischen Zugehörigkeitsbegriffs verstanden wird. Bei diesem Ordnung stiftenden Begriff werden mehrere Elemente als Teil einer Menge gruppiert, wenn diese sich ähnlich sind (vgl. Mecheril 2003: 119f). An dieser Stelle soll die abstrakte mengentheoretische Metapher etwas detaillierter ausgeführt werden, da im Rahmen der Analysen viele Argumentationen mit ihrer Hilfe begründet und veranschaulicht werden. Drei Eigenschaften sind hier herauszustreichen, die in weiterer Folge auch für den sozialen Zugehörigkeitsbegriff von Relevanz sein werden.

Erstens werde durch die Betonung von Ähnlichkeiten ein Verhältnis der Nähe zwischen den zugehörigen Elementen hergestellt (vgl. Mecheril 2003: 120). An dieser Stelle soll diese Aussage eingehender kommentiert werden, um somit Querverbindungen zu den anderen beiden theoretischen Säulen herzustellen: Nähe impliziert gleichzeitig, dass die Distanz zu jenen Elemente, die nicht Teil der Menge sind, betont und dadurch gewissermaßen vergrößert wird. Die Ambiguität des Verhältnisses von Nähe und Distanz soll mithilfe eines idealtypischen Beispiels der Verfasserin veranschaulicht werden: Wenn mehrere Objekte entlang einer Linie aufgestellt gedacht werden und jedes Objekt links und rechts jeweils denselben Abstand zu seinen Nachbarn hat, dann fällt es schwer, eine Grenzziehung vorzunehmen. Es stellt sich immer die Frage, warum gerade dieser eine Abstand als Trennung dient und nicht jener links oder rechts davon.

Die Verknüpfung mit dem Positionierungsbegriff erscheint hier offensichtlich. Positionierungen können nie in einem leeren Raum gedacht werden, sondern stellen immer nur Verhältnisse zu anderen Elementen der Umgebung dar. Eine bestimmte Positionierung befindet sich immer innerhalb eines Netzes anderer Positionierungen und stellt damit, mitunter unbewusst, Zugehörigkeitsverhältnisse her.

Das Bild des Netzes veranschaulicht auch die Bedeutung der Intersektionalität. Die Einbettung in mehrere Zugehörigkeitskontexte führt dazu, dass diese miteinander wechselwirken und dadurch nicht getrennt voneinander betrachtet werden können.

Der zweite wichtige Aspekt eines mengentheoretischen Zugehörigkeitsbegriffs sei, dass Zugehörigkeit nicht per se eine Eigenschaft der Elemente darstelle, sondern eigentlich nur die Relationen zwischen ihnen beschreibe (vgl. Mecheril 2003: 119f). Dieser Aspekt wird

insbesondere in Zusammenhang mit dem Positionierungsbegriff ausführlicher diskutiert. Vorausgreifend soll hier festgehalten werden, dass natürlich bestimmte Eigenschaften der Elemente herangezogen werden, um Zugehörigkeit zu argumentieren, aber die eigentliche Aussage letzten Endes das bereits angesprochene Verhältnis von Nähe und Distanz betreffe. Idealtypisch gesprochen kann ein Element genau dasselbe bleiben und nur durch die Veränderung der anderen Elemente seinen Zugehörigkeitsstatus ändern. In einem sozialen Kontext wird die Tatsache, dass Zugehörigkeit Relationen und nicht Eigenschaften benennt, oft dadurch überdeckt, dass die herrschenden Verhältnisse naturalisiert werden. Ungleichheiten werden also durch scheinbar „natürliche“ und dadurch unveränderlich erscheinende Eigenschaften begründet und dadurch als gerechtfertigt dargestellt.

Beispielhaft hierfür kann das Überschreiten einer Grenze mitsamt seiner Konsequenzen verstanden werden: „Aus einer ‚Inländerin‘ wird [beim Überschreiten einer Grenze] eine ‚Ausländerin‘, die weniger eine Identitätsfigur darstellt als vielmehr eine prekäre soziale Position anzeigt.“ (Mecheril u.a. 2010: 35) Die Person, um die es also geht, mag zwar immer noch dieselbe sein, ihre soziale Positionierung ändert sich aber schlagartig. Durch den Aufenthalt in einem anderen bzw. anders strukturierten Netzwerk von Kontexten und Kategorien bekommt man einen anderen Platz zugewiesen und „ist“ AusländerIn. Obschon sich lediglich die Positionierung ändert, erfährt man sich durch die umfassende Ansprache natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und durch die alltäglich relevanten Auswirkungen bzw. Einschränkungen als jemand anderer. Dabei wird der Prozess, der zu der jeweiligen Positionierung führt – das Überschreiten der Grenze – oft vernachlässigt und die Verhältnisse als naturgegeben und fixiert angenommen.

Der dritte wichtige Aspekt werde Mecheril zufolge bei der Konzeption von Zugehörigkeit ebenfalls oftmals vernachlässigt (vgl. Mecheril 2003: 119f). Da Ähnlichkeiten nicht per se Eigenschaften der Elemente seien, sondern Verhältnissetzungen, bedürfen sie einer ordnenden Instanz, die die Elemente durch ihren abstrahierenden Blick sortiert und gruppiert. Zugehörigkeit existiere also nur dann, wenn Elemente bezeichnet und klassifiziert werden. Dies geschehe immer unter einer bestimmten Perspektive.

Diese Konzeption soll an dieser Stelle durch ein Beispiel erweitert und dadurch veranschaulicht werden: Wenn man sich Elemente entlang einer Linie vorstellt, so können die Abstände zwischen ihnen verschieden groß sein. Stellt man sich allerdings selbst auch auf die Linie, so kann die Distanz gar nicht mehr festgestellt werden und die Elemente scheinen sich alle an derselben Stelle zu befinden und dadurch alle den maximalen Grad an Nähe

zueinander zu erreichen. Die Relevanz der Perspektive und der positionierenden Instanz wird jedoch in der Regel ausgeblendet. Stattdessen wird in einem sozialen Zusammenhang abermals auf Naturalisierungen zurückgegriffen.

In Anlehnung an diese mengentheoretische Begriffskonzeption handele es sich beim Zugehörigkeitsaspekt der symbolischen Mitgliedschaft „in allgemeiner Hinsicht [darum, s]ich als Teil einer Menge von Elementen zu verstehen“ (Mecheril 2003: 139), was „mit bestimmten Formen zugestanderener und verhinderter Partizipation und Praxis verbunden ist“ (Mecheril 2003: 138). Es geht also um die Perspektive von Klassifikationsprozessen, die auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten die Frage der Mitgliedschaft klären. Diese Mitgliedschaft biete wiederum bestimmte Handlungsmöglichkeiten. Wichtig ist hierbei, dass sowohl die Selbst- als auch die Fremdperspektive als relevant erachtet werden und die Frage der Mitgliedschaft auf beiden Ebenen wichtige Implikationen mit sich zieht. Mitglied zu sein bedeute zu wissen, dass man (zumindest aus einem bestimmten Blickwinkel) so ist wie alle anderen, dass diese folglich so sind wie man selbst und dass die Anderen dies genauso wissen wie man selbst. Fraglose Mitgliedschaft schaffe demnach die Bedingungen für „ein wechselseitiges Erkennen auf der Ebene von Gleichartigkeit“ (Mecheril 2003: 139). Dabei darf nicht vergessen werden, dass diese Konzeption von Gleichartigkeit in erster Linie keine Eigenschaften der Mitglieder beschreibt, sondern die Verhältnisse zueinander und zu den Nicht-Mitgliedern, also Nähe und Distanz. Die Feststellung dieser Verhältnisse werde laut Mecheril einem abstrahierenden Prozess der Unterscheidung verdankt, der von den Mitgliedern vollzogen wird. Diese selbst sind also die ordnende Instanz, die bestimmte Eigenschaften auswählt, um Zugehörigkeitsverhältnisse zu erschaffen. Dabei werden einerseits die Ähnlichkeiten untereinander und andererseits die Unterschiede zu den Nicht-Mitgliedern akzentuiert. Es werden also nicht die Individuen in ihrer Gesamtheit angesprochen, sondern nur bezüglich bestimmter interessierender Eigenschaften. Da die Deckung zwischen Fremd- und Selbstperspektive für einen fraglosen Zugehörigkeitsstatus nötig ist, werde ein Selbstverständnis von den Mitgliedern vorausgesetzt, das dieser eingeschränkten Darstellung zustimmt. Die Mitglieder müssen damit einverstanden sein, aus ebendieser Perspektive betrachtet zu werden, und in Kauf nehmen, dass in diesem Benennungsprozesse bestimmte Eigenschaften hervorgehoben und andere ausgeblendet werden. Dies verdeutlicht, dass das Zusammenspiel von Erkennen und Verorten innerhalb des sozialen Raumes, „wie soziale Identität überhaupt, eine situierte und somit kontextbezogene, variabel (sic) Leistung der Einzelnen ist.“ (Mecheril 2003: 141) In der Regel spielen sich diese Prozesse unbewusst ab, was die Basis für Naturalisierungen darstelle. Durch die

Vernachlässigung des Abstraktions- und Benennungsprozesses und die Fokussierung auf die interessierenden Eigenschaften werden die Ordnungen als „natürlich“ – also fixiert, unbeeinflussbar und richtig – gedacht.

Die beständige Erwähnung der Relevanz der Perspektive und der abstrahierenden Klassifikationsprozesse stellt die Verknüpfung zur Intersektionalität dar. Eine intersektionale Herangehensweise macht einen zusätzlichen Schritt möglich, der abgesehen von den interessierenden Eigenschaften die Rolle weiterer Klassifikationsprinzipien in den Blick zu nehmen erlaubt. Gerade im Rahmen der Frage nach prekärer Zugehörigkeit bietet die Intersektionalität die Möglichkeit, danach zu fragen, welche Rolle andere soziale Strukturkategorien dabei spielen (können), dass Zugehörigkeit in Frage gestellt wird.

2.1.3.2 Habituelle Wirksamkeit

Der zweite Aspekt fragloser Zugehörigkeit ist Mecheril zufolge die habituelle Wirksamkeit. Diese kreist um die „Frage, unter welchen idealtypischen Bedingungen Individuen ihr soziales Handeln in natio-ethno-kulturellen Kontexten als Ausdruck und Anzeichen fragloser Zugehörigkeit und damit sich selbst als natio-ethno-kulturell wirksam verstehen und vorbringen.“ (Mecheril 2003: 163) Es geht also um die Bedeutung der Partizipation und Praxis, die durch die Mitgliedschaft zu einem Kontext ermöglicht werden. Hierfür werden vier Kriterien genannt, die im Zuge der Interviewanalysen oftmals relevant werden und daher hier einzeln dargestellt werden sollen (vgl. Mecheril 2003: 163-167).

Das erste ist Kriterium die Assoziation. Dies meint, dass das Handeln als Ausdruck einer Bindung an den Kontext erachtet werde, also die Zugehörigkeit zum Kontext als Bedingung für die eigene Handlungsfähigkeit gesehen werde. Dies wird im Rahmen der Interviews beispielsweise deutlich, wenn das eigene Verhalten im Bildungskontext auf die Zugehörigkeit zur Familie und das dabei vorherrschende Wertesystem zurückgeführt wird, welches wiederum in Abhängigkeit vom natio-ethno-kulturellen Minderheitenstatus präsentiert wird.

Das zweite Kriterium, die Signifikanz, meint, dass dieses Handeln als grundlegender Teil des Selbstverständnisses gesehen werde und dieses „identitär unersetzbares Handlungsvermögen je hier verwirklicht werden kann.“ (Mecheril 2003: 165) Während Mecheril sich auf den natio-ethno-kulturellen Kontext konzentriert, soll hier verallgemeinert werden und habituelle Wirksamkeit auch in Bezug auf die „Hochbegabung“ untersucht werden. Das Kriterium der Signifikanz tritt dabei beispielsweise zum Vorschein, wenn „Engagement“ als Kriterium für

den Begabungsbegriff genannt wird und der Interviewpartner gleichzeitig mehrmals betont, dass ihm wichtig sei, als engagiert zu gelten.

Der Aspekt der Legitimität bezieht sich auf die Voraussetzung, dass die Möglichkeit der Handlung erst durch den Kontext zugestanden werden müsse, damit Handlungen stattfinden können (vgl. Mecheril 2003: 163). Im natio-ethno-kulturellen Zusammenhang hängen die eigenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten etwa auch davon ab, dass es einen Rahmen gibt, in dem die jeweilige Sprache als Kommunikationsmedium genutzt werden kann.

Der letzte Aspekt, die Affirmation, meint, dass der/die Einzelne mit den Folgen der eigenen Handlungen einverstanden sein müsse (vgl. Mecheril 2003: 166). Dieser Aspekt stellt sich bei den Jugendlichen oftmals problematisch dar, da die individuellen Konsequenzen des Schulbesuchs beispielsweise durchaus gutgeheißen werden, die Annahmen über die strukturellen Implikationen hinsichtlich der sozioökonomischen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft hingegen kritisiert werden.

Als Wirksamkeit könne also „allgemein eine Art Handlungsfähigkeit verstanden werden, in deren Rahmen es Personen möglich ist und ermöglicht wird, hinsichtlich für sie selbst bedeutsamer Aspekte Stellungnahmen zu entwickeln und diese Stellungnahmen in signifikante interaktive Situationen handlungsrelevant und wirkungsvoll einzubringen.“ (Mecheril 2003: 169) Dies geschehe immer in sozialen Räumen, die auf unterschiedliche Weise strukturiert seien und dem Individuum dadurch bestimmte Möglichkeiten der Wirksamkeiten (nicht) bieten.

Hier kommt nun Pierre Bourdieus Habitus-theorie zum Tragen. Bourdieus Begriff des Habitus bezeichnet ein „System der organischen oder mentalen Dispositionen und der unbewussten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, das die Erzeugung [von] Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen [bedingt]“ (Bourdieu 1970: 40). Bourdieu verbindet dabei Praktiken miteinander, die als individuell und voneinander unabhängig wahrgenommen werden, wie etwa Kleidungsstil, Musikgeschmack, Sport und persönliche Beziehungen. Dabei wird nach Homologien gefragt, also danach, wie „die Schemata und Dispositionen des Habitus den Einzelnen – gegen alle Präntentionen von Individualisierung und Differenzierung – in allen seinen Praktiken dazu bringen, letztlich der Gleiche zu bleiben.“ (Reckwitz 2008: 42) Mecheril ersetzt in seiner Auffassung des Habitus den Begriff der Homologien durch die zuvor kurz erwähnten Stellungnahmen. Darauf wird einige Sätze später näher eingegangen. Zunächst soll der Fokus auf den Darstellungen Bourdieus bleiben.

Der Habitus könne als praktischer Sinn gedacht werden, also das, was landläufig als Intuition interpretiert werde, aber eigentlich ein „kulturell voraussetzungsvolles Know-how-Wissen“ (Reckwitz 2008: 44) darstelle. Dies beinhalte eine Vielzahl von Sinnen, die von moralischen über politische Begriffe bis hin zu den unterschiedlichen Vorstellungen von Humor reichen. Sie entstehen durch die Kombination von Ablaufschemata, evaluierten Differenzen und daran gekoppelten Strategien. Ablaufschemata bezeichnen dabei jeweils das, was als angebracht und erstrebenswert innerhalb eines Kontexts empfunden wird und beziehen sich auf jede Art von Verhalten. Dadurch ergebe sich eine Dichotomie, die jeweils eine positive oder negative Bewertung mit sich ziehe. Daran sei weiters die in der Regel unbewusste Vorstellung gekoppelt, welche Strategien zum Erreichen des jeweiligen Ideals sinnvoll seien.

Die bereits erwähnte gut/schlecht-Dichotomie ist von besonderer Relevanz, wenn der Habitus als Klassifikationsprinzip betrachtet wird, das den Subjekten dabei helfe, die Welt zu ordnen und zu kategorisieren. Dies geschehe auf einer vertikalen Skala, die verschiedene Klassen, bzw. Lebensstile unterscheide, und auf einer horizontalen Ebene, bei der verschiedene soziale Felder bestimmt werden können. Dabei komme der Aspekt der Homologien zwischen verschiedenen Phänomenen zum Tragen, wenn beispielsweise vom Musikgeschmack eines Subjekts auf seine politischen Vorlieben geschlossen wird.

Mecheril definiert in seinen Ausführungen das Konzept des Habitus unter Bezugnahme auf Bourdieu als „Zusammenspiel von Gewohnheiten des Denkens, des Empfindens, des Handelns, des Geschmacks und des Urteilens“ (Mecheril 2003: 206). Diese seien natürlich immer auf den jeweiligen Kontext, in dem und aufgrund dessen sie entstehen, bezogen und können nicht ohne ihn gedacht werden (vgl. Mecheril 2003: 204-210). Dies wird in den Interviews etwa dann ganz deutlich, wenn eine Interviewpartnerin „Ehrgeiz“ als wichtigen persönlichen Wert nennt und gleichzeitig auch darauf hinweist, dass die eigene Mutter sehr ehrgeizig sei und das auch von ihren Kindern erwarte. Dabei fungiere der Habitus als gegenseitiges Erkennungsmerkmal von Zugehörigkeit. Von den Jugendlichen werden beispielsweise die eigenen Schulleistungen als Ausgangspunkt für den Weg zur SKP genannt. Dies sei sowohl von den Jugendlichen selbst, als auch von MitschülerInnen, LehrerInnen und Eltern bemerkt worden.

Mecheril sieht dabei das Verhältnis zwischen Gruppen- und Individualhabitus allerdings nicht als Homologie, sondern in ähnlichen (aber dennoch niemals gleichen) Lebensbedingungen begründet. Der Individualhabitus entwickle sich dabei immer in Bezug auf einen prototypischen und phantasmatischen Gruppenhabitus, der als solcher in der Realität niemals

als Individualhabitus aufzufinden sei, sondern immer nur individuell abgewandelt existiere. In Rückgriff auf den Begriff der Mitgliedschaft als eines der drei Merkmale, die (natio-ethno-kulturelle) Zugehörigkeit konstituieren, „[zeigen n]atio-ethno-kulturelle Habitusformen [...] folglich natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaften an.“ (Mecheril 2003: 210)

Statt des verworfenen Begriffs der Homologie spricht Mecheril von Stellungnahmen (vgl. Mecheril 2003: 213f). Diese spielen sich sowohl auf mentaler als auch auf intersubjektiver Ebene ab. Es handle sich dabei sowohl um Verhältnissetzungen als auch um einen Ausdruck der geltenden Verhältnisse, dies müsse allerdings weder reflexiv noch bewusst geschehen. Die Stellungnahmen werden dabei erst durch die existierende Vielzahl und Vielfalt an Habitusformen ermöglicht, da Stellungnahme immer aus einer gewissen Distanz erfolge. Dadurch müsse die Stellungnahme auch nicht nach der Logik des zu kritisierenden Habitus geschehen, sondern könne jener des Habitus, aus dem heraus kritisiert wird, folgen. Im Rahmen der Interviews werden beispielsweise rassistische Verhältnisse aus einer Perspektive betrachtet, die klassistischen Differenzlinien folgt, wenn etwa die sozioökonomische Benachteiligung von Migrationsanderen kritisiert wird.

Dies lässt sich natürlich ideal mit einer intersektionalen Perspektive verbinden, da diese eine Sensibilität für individuelle Unterschiede innerhalb eines gemeinsamen Kontexts bietet. Die eigene Position ist immer in einem mehrdimensionalen Raum entlang aller herrschenden Ungleichheitsverhältnisse angeordnet, sodass eine Stellungnahme zu einer Kategorie immer aus der Position bzgl. einer anderen erfolgen kann. Weiters passt natürlich das Bild der Distanz zwischen dem/der Stellungnehmenden und des Habitus, zu dem Stellung genommen wird, perfekt zum Akt der Fremdpositionierung.

Zusammenfassend könne von fragloser habitueller Wirksamkeit idealtypisch dann gesprochen werden, wenn der eigene Habitus es einem ermöglicht, so zu handeln, dass man mit den Konsequenzen dieses Handelns einverstanden ist (vgl. Mecheril 2003: 215). Dies wird am Beispiel der sprachlichen Anforderungen im Schulkontext ersichtlich. Nur ganz bestimmte Formen der (deutschen) Sprache erfahren Anerkennung und signalisieren daher die Angemessenheit des Handelns (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 129-131). Dieses konkrete Beispiel fungiert im Laufe der Interviews auch mehrmals als Begründung dafür, dass sich die Jugendlichen von den vorherrschenden Diskursen hinsichtlich des „Migrationshintergrunds“ als nicht betroffen darstellen.

2.1.3.3 Biographisierende Verbundenheit

Unter dem Blickwinkel der biographisierenden Verbundenheit wird Zugehörigkeit schließlich gewissermaßen aus einer zeitlichen Perspektive betrachtet, da der Fokus auf der Verbindung zwischen der eigenen Lebenszeit und der Geschichte des Zugehörigkeitskontexts liegt. Dies geschehe im Falle fragloser Zugehörigkeit in zwei Richtungen, nämlich erstens hinsichtlich der Tatsache, dass die eigene Biographie sich innerhalb des Kontexts abspielt, und zweitens unter dem Blickwinkel, dass der-/diejenige dadurch zur Weiterentwicklung der Geschichte ebendieses Kontexts beiträgt (vgl. Mecheril 2003: 242). Verbundenheit schließe dabei jedoch auch andere Aspekte ein, die sich auf emotionaler, moralischer, kognitiv-praktischer und materieller Ebene befinden. Diese vier Elemente sollen nun in aller Kürze umrissen werden, da sie im Zuge der Interviewanalysen zu Hilfe genommen werden, um die narrative Herstellung der jeweiligen Zugehörigkeitsverhältnisse zu veranschaulichen.

Auf materieller Ebene ist relevant, dass Verbundenheit immer auch als eine Verbundenheit mit konkreten Objekten – worunter aber auch Handlungen fallen – gesehen werden könne (vgl. Mecheril 2003: 224f). Diese Objekte haben zwei Funktionen. Erstens zeigen sie Verbundenheit an, zweitens legitimieren sie diese aber auch. Im Falle der „Hochbegabung“ können dabei Schulnoten als Beispiel dienen. Die Jugendlichen beziehen sich darauf, um die eigene Begabung zu begründen, und sie stellen mit ihrer Hilfe Distanz zu jenen MitschülerInnen her, die nicht als „hochbegabt“ gelten, was indirekt die Nähe zum Kontext der „Hochbegabung“ herausstreicht und dadurch Verbundenheit anzeigt.

Auf emotionaler Ebene meint Verbundenheit, dass die Zugehörigkeit zu einem Kontext gutgeheißen werde (vgl. Mecheril 2003: 229). Dies bedeute nicht, dass alle Eigenschaften des Kontexts in universeller Weise bejaht werden, sondern lediglich, dass der Kontext als für einen selbst gut und passend erachtet werde. Anknüpfend an den Zugehörigkeitsaspekt der Mitgliedschaft bedeute das, dass die Nähe zu den anderen Mitgliedern des Kontexts affirmiert werde. Die Zugehörigkeit werde als Teil des eigenen Selbstverständnisses betrachtet oder, anders ausgedrückt: „Die Eingebundenheit in ein Wir zeigt sich in der Verbundenheit als Eingebundenheit des Wir in ein Ich.“ (Mecheril 2003: 233) Die interviewten Jugendlichen nennen oftmals die Werte und Ansichten, die in ihren Familien vorherrschen, um damit ihre eigenen Handlungen und Weltanschauungen zu begründen, die sie mitunter an eine bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit koppeln. Sie positionieren sich also als Teil der Familie und, vice versa, die Familie als Teil ihrer selbst. Obwohl natürlich einige Aspekte des

Familienkontexts kritisiert werden, wird er dennoch insgesamt akzeptiert und dadurch eine Positionierung entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien getroffen.

Auf moralischer Ebene wirke Verbundenheit disziplinierend und münde im prototypischen Fall in einem verpflichtenden Loyalitätsverhältnis (vgl. Mecheril 2003: 242). Idealtypische fraglose Zugehörigkeit gewährleiste also, dass sich die Mitglieder im Sinne des Kontexts verhalten und dessen Regelmäßigkeit dadurch aufrechterhalten. Dies kann ebenfalls anhand der familiären Werte veranschaulicht werden, wenn die Jugendlichen diese als verpflichtende Vorgaben wahrnehmen, denen sie letztlich auch Folge leisten.

Auf kognitiv-praktischer Ebene lasse der Aspekt der Verbundenheit die Fremdheit, ergo die Distanz, zu den anderen Mitgliedern des Zugehörigkeitskontexts kleiner erscheinen (vgl. Mecheril 2003: 230f). Durch die Betonung der Gemeinsamkeiten „[wird] dem Einzelnen das Unvertraute als Unvertrautes vertraut“. (Mecheril 2003: 230). Die anderen Mitglieder können einem also weiterhin unbekannt und fremd bleiben, erscheinen aber durch das gegenseitige Wissen (um das gegenseitige Wissen) um die Zugehörigkeit zum gleichen Kontext als Vertraute. Wenn etwa die InterviewpartnerInnen Nationalstaaten als Teil ihres eigenen Selbstverständnisses nennen, dann kann dies natürlich nicht bedeuten, dass sie alle BewohnerInnen oder Staatsangehörigen kennen. Dennoch erscheinen diese gewissermaßen vertraut, allein durch die Tatsache, dass sie als Mitglieder desselben Kontexts erachtet werden und die Jugendlichen ihnen dadurch bestimmte Eigenschaften zuschreiben.

Nachdem nun die Kriterien für einen fraglosen Zugehörigkeitsstatus diskutiert wurden, soll abschließend kurz erläutert werden, was prekäre Zugehörigkeit ausmacht.

2.1.4 Prekäre Zugehörigkeit

Im Spektrum fraglicher Zugehörigkeitsverhältnisse befindet sich prekäre Zugehörigkeit in Mecherils Verständnis zwischen den beiden typisierten Polen der eingeschränkten und der fehlenden Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003: 295ff). Typisiert seien diese insofern, als sie nur Prototypen darstellen, die es in ihrer Reinform niemals abseits der ideellen Ebene gebe. Von fehlender Zugehörigkeit sei dann die Rede, wenn die eigene Nicht-Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kontext für eine Person bedeutsam sei (vgl. Mecheril 2003: 298). Mit eingeschränkter Zugehörigkeit beschreibt Mecheril das Phänomen, wenn jemand fragloses Mitglied eines Kontexts ist, die Handlungsfähigkeit aber eingeschränkt ist. Die Abweichung vom Prototyp fragloser Zugehörigkeit werde in diesem Fall zwar nicht thematisiert, die

Mitgliedschaft werde nicht bestritten, aber die Möglichkeitsräume für die eigenen habituellen Dispositionen bleiben beschränkt und nicht zufriedenstellend (vgl. Mecheril 2003: 296ff).

Was prekäre Zugehörigkeit nun letzten Endes ausmache und von fehlender bzw. eingeschränkter Zugehörigkeit unterscheide, sei ihr dauerhaft vorläufiger Status, dem jederzeit wieder eine Änderung drohe (vgl. Mecheril 2003: 300ff). Dabei werden „der Vorläufigkeitsstatus, die Rücknehmbarkeit und die Einstweiligkeit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit mit dem eigenen natio-ethno-kulturellen Status in Zusammenhang [gebracht] und von den Einzelnen so verstanden“ (Mecheril 2003: 301). Hier wird deutlich, dass fraglose Zugehörigkeit nicht als anzustrebendes Ziel betrachtet werden kann. Dennoch spiele sie eine große Rolle, da prekäre Zugehörigkeit immer auch um das Phantasma fragloser Zugehörigkeit organisiert ist und als Abweichung davon betrachtet werden muss (vgl. Mecheril 2003: 303).

Nachdem nun der Zugehörigkeitsbegriff ausführlich beschrieben wurde, soll anschließend die zweite Säule der theoretischen Basis der vorliegenden Arbeit erörtert werden. Diese kreist um die schon mehrmals erwähnten Positionierungen, die als zentrales Werkzeug der Interviewanalyse dienen werden.

2.2 Positionierungen

Während in Mecherils „Prekäre Verhältnisse“ das Werkzeug der Analyse Modellierungen sind, soll in der vorliegenden Arbeit mit Positionierungen gearbeitet werden. Dabei dienen Stuart Halls Abhandlungen als Grundlage und werden durch die Überlegungen von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) ergänzt. In den folgenden Absätzen werden die Grundlagen des Positionierungsbegriffs präsentiert. Dieses Kapitel fällt im Vergleich zu jenen bzgl. der Zugehörigkeit und der Intersektionalität etwas kürzer aus, wird aber durch eine ausführliche Auseinandersetzung hinsichtlich der Nutzung im Kontext der Interviewanalysen (vgl. Kapitel 7.1: Positionierungen) ergänzt.

2.2.1 Positionierungsbegriff nach Stuart Hall

Bevor Stuart Halls Konzepte hier präsentiert werden können, muss vorangestellt werden, dass er den Begriff der Identität verwendet, diesen allerdings als Politik der Positionierung (vgl. Hall 1994: 30) versteht. In Halls Auffassung von Identität ist diese im Gegensatz zum Alltagsverständnis nicht als etwas Konstantes oder Fixiertes mit einem eindeutigen Zentrum zu verstehen, sondern viel eher als dezentriert und fragmentiert zu denken (vgl. Hall 1999: 393). Diese Dezentrierung entstehe laut Hall unter anderem dadurch, dass Identität immer in Abhängigkeit von bedeutenden Anderen hergestellt werde (vgl. Hall 1994: 182). Dadurch

entwickle sie sich nicht nur in Abhängigkeit vom Individuum, sondern immer auch in Beziehung zum Umfeld, was bereits mithilfe des Begriffs der „Migrationsanderen“ weiter oben im Kontext der Zugehörigkeit veranschaulicht wurde. Die dabei wirkenden Relationen können als soziale Positionierungen gedacht werden, die sich wiederum an sozialen Ordnungen orientieren und durch sogenannte Identitätspolitiken bzw. eine Politik der Positionierung erzeugt werden (vgl. Hall 1994: 30).

Identität bezeichnet Hall in weiterer Folge als Nahtstelle zwischen Diskursen und Praktiken bzw. Diskursen und Subjektivierungsprozessen. Diese Verknüpfungen müssen als wechselwirkender Prozess gedacht werden, bei dem einerseits eine Hineinrufung erforderlich sei, aber andererseits auch eine Investition in die Position (vgl. Hall 1996: 5f). Diese Investition müsse dabei nicht zwangsläufig rein akzeptierender Natur sein, sondern könne auch Widerstand oder Subversion, kreative Neuinterpretation oder einen dauerhaften Kampf dagegen beinhalten (vgl. Hall 2010: 183).

Das Zusammenspiel von Hineinrufung und Investition erlaubt einen nahtlosen Anschluss an Mecherils Zugehörigkeitskonzept, bei dem ein fragloser Zugehörigkeitsstatus immer eine Bejahung sowohl seitens des Individuums als auch seitens des Zugehörigkeitskontexts beinhalten muss. Diese Bejahungen können jeweils als das gedacht werden, was Hall Hineinrufung bzw. Investition nennt.

Die Vorstellung verschiedener Identitätspositionen sei laut Hall an Machtstrukturen gebunden, die mittels subjektivierender Diskurse die existierenden Verhältnisse zu erhalten versuchen (vgl. Hall 1994: 178ff). Dadurch sei das Subjekt in gewisser Weise diesen Strukturen natürlich unterworfen, weil es diese hierarchischen Differenzkategorien bis zu einem gewissen Grad akzeptieren müsse, da sie die Positionierungsoptionen zur Verfügung stellen, verfüge aber dennoch über eine Handlungsmacht (vgl. Hall 2010: 179-183). Obwohl Hall also der umgangssprachlichen Definition von Identität nicht viel abgewinnen kann, distanziert er sich dennoch deutlich vom Dekonstruktivismus und argumentiert, dass es eine Unterbrechung brauche, um Sprechen zu ermöglichen (vgl. Hall 1994: 76f). Diese Unterbrechung werde durch eine vorläufige Einnahme von Positionen vorgenommen. Essentiell sei dabei, dass die Positionierungen immer nur begrenzter Natur seien und Repräsentationen darstellen, also nicht mit dem Subjekt gleichzusetzen sind (vgl. Hall 1994: 76), sondern stattdessen von ihm einfordern, die Spannung auszuhalten, die aus dieser Differenz zwischen Subjekt und Repräsentation hervorgehe (vgl. Hall 1996: 5f).

Dies erinnert stark an das von Mecheril vorgeschlagene Mitgliedschaftsverständnis, bei dem von den Mitgliedern immer ein Selbstverständnis eingefordert wird, „das sie in abstrahierender Erfüllung allgemeiner Merkmale in bestimmter Hinsicht eingeschränkt und akzentuiert darstellt“. (Mecheril 2003: 140) Zusammengefasst bedeutet dies, dass es sowohl für die Einnahme einer bestimmten Position als auch für die Mitgliedschaft zu einem Kontext nötig ist, sich in abstrahierender und dadurch gewissermaßen vereinfachender Weise betrachten und einordnen zu lassen.

Um das Verhältnis zwischen Subjekt und diskursiven Positionierungen zu beschreiben, verwendet Hall den Begriff der Artikulation, (vgl. Hall 1996: 14). Dieser bezieht sich einerseits auf die (auch im Deutschen verwendete) Bedeutung einer sprachlichen Formulierung. Andererseits nimmt er auch Bezug auf das Gelenk eines verkoppelten Lastwagens, bei dem das Führerhaus über einen bestimmten Zeitraum mit dem Anhänger verbunden ist, danach jedoch wieder von ihm getrennt wird. Es werde also unter bestimmten Voraussetzungen eine Einheit gebildet, die aber nach Bedarf wieder getrennt oder neu zusammengesetzt werden könne (vgl. Hall 2000b: 65).

Bezogen auf einen diskursiven Kontext können einerseits Subjekte (über einen bestimmten Zeitraum) mit Diskursen verkoppelt sein und andererseits können auch verschiedene Elemente innerhalb eines Diskurses miteinander verknüpft sein, wobei auch diese Beziehung immer wieder neu ausgehandelt werden müsse (vgl. Hall 2000b: 65). Die Vielzahl von wirksamen Diskursen impliziere eine Vielfalt möglicher Subjektpositionen, die sich mitunter auch widersprechen können (vgl. Angus 1998). Ein Subjekt könne also in einem Kontext eine privilegierte Position einnehmen, während es in einem anderen eine untergeordnete Rolle besetze (vgl. Mouffe 2001: 18f). Ebenso könne in einem Kontext eine Identifikation mit einem Begriff stimmig sein, während sie in einem anderen völlig inadäquat erscheint. Positionierungen beinhalten also keine Aussage darüber, wie ein Individuum ist, sondern bezeichnen einzig seine Stellung innerhalb eines bestimmten sozialen Raumes (vgl. Brodocz 2000: 38).

Gerade die Artikulation, also der Aspekt der flexiblen Einheit, ermögliche laut Hall erst die bereits erwähnte Handlungsmacht des Subjekts. Dadurch ergebe sich weiters der fragmentierte, teils widersprüchliche Charakter von Identitäten (vgl. Lutz 2001: 253). Beide Aspekte bieten einen ausgezeichneten Anknüpfungspunkt für die Integration einer intersektionalen Sichtweise. Diese erlaubt es, das Zusammenspiel der verschiedenen Diskurse und Kontexte genauer zu analysieren. Außerdem ermöglicht sie es, den Zusammenhang

zwischen den einzelnen Positionen und ihrem gesellschaftlichen Kontext zu diskutieren, sodass Verhältnisse von Privilegien und Benachteiligungen sichtbar gemacht werden können.

Vesna Varga und Chantal Munsch (2014), deren Arbeit im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt, beziehen sich auf Halls Theoretisierung von Subjektpositionen, wenn sie diese als „kontextspezifische Umgangsweisen mit wahrgenommenen Fremdpositionierungen“ bezeichnen, wobei Kontexte „gleichermaßen von gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen geprägt [seien] und [auf diese] verweisen“ (Varga/Munsch 2014: 5f). „Als Kontext wird alles betrachtet, worauf Subjekte in ihren Erzählungen über Positionierungen implizit oder explizit Bezug nehmen“ (Varga/Munsch 2014: 7). Es wird also nicht nur analysiert, welche Positionierungen hergestellt werden, sondern auch, unter welchen Bedingungen dies (nicht) geschieht.

Dies stellt eine Erweiterung zu Mecherils Herangehensweise dar, die sich auf die umfassende Ansprache von Individuen konzentriert und dafür eine Kontextsensibilität bewusst vernachlässigt (vgl. Mecheril 2003: 23). Diese Sensibilität erscheint aber unvermeidbar, will man eine intersektionale Perspektive hinzufügen, die sich mit den Wechselwirkungen einzelner Strukturkategorien auf die Lebensrealität von Individuen und ihren Umgang damit auseinandersetzt. Wie weiter oben erwähnt wurde, sind diese Ungleichheiten von einer Vielzahl von Faktoren abhängig und nicht konstant. Gerade das soll in den Interviewanalysen ins Blickfeld gestellt werden.

Da Varga und Munsch in der von ihnen vorgeschlagenen Arbeitsweise – die auch in der vorliegenden Arbeit in abgewandelter und ergänzter Form zum Tragen kommt – die Theorien von Stuart Hall durch die Ausführungen von Lucius-Hoene und Deppermann ergänzen, sollen diese nun ebenfalls kurz erläutert werden. In den folgenden Absätzen wird der Fokus auf dem theoretischen Aspekt liegen, der im praktischen Teil der Arbeit durch anwendungsorientierte Erläuterungen ergänzt wird.

2.2.2 Narrativer Positionierungsbegriff nach Lucius-Hoene/Deppermann

Lucius-Hoene und Deppermann (2004) strukturieren auf sehr anschauliche Weise, auf welche Arten sich Selbst- und Fremdpositionierungen in narrativen Interviews nachweisen lassen. Positionierungen werden dabei definiert als „die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen

in Anspruch nehmen und zuschreiben“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168). Damit beanspruchen die SprecherInnen einerseits eine bestimmte Position für sich selbst und weisen gleichzeitig den InteraktionspartnerInnen dazu komplementäre Positionen zu (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168f). Natürlich sei dies kein einseitiger Prozess, sondern hänge auch davon ab, ob das Gegenüber die für ihn/sie suggerierte Position annimmt, worauf die andere Person wiederum reagieren kann. Daraus wird abermals deutlich, dass Positionierungen immer nur kontextuell und als Reaktionen auf bereits vorgenommene und wahrgenommene Positionierungshandlungen verstanden werden können.

Lucius-Hoene und Deppermann unterteilen die Positionierungen, die in narrativen Interviews vorgefunden werden können, in verschiedene Ebenen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 173-180): Ausgehend von narrativen Erzählungen bilden die Positionierungshandlungen der erzählten Figuren innerhalb des erzählten Ereignisses die erste Ebene der Positionierungen. Dabei richtet sich der Blick primär auf die Handlungen und Gespräche der ProtagonistInnen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 173f).

Die zweite Ebene nimmt in den Blick, wie die/der ErzählerIn die Figuren der Geschichte positioniert. Hierbei spielt auch eine wichtige Rolle, auf welche Art und mit welcher Funktion die Personen und ihre Handlungen dargestellt werden, etwa zur Belustigung oder Rechtfertigung oder auch, ob den von den Figuren vorgenommenen Positionierungen zugestimmt wird (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 174f).

Die dritte Ebene bilden die Selbstpositionierungen der/des ErzählerIn, die sich durch die von ihm/ihr vorgenommenen Positionierungen der Personen in der Geschichte ergeben. Dies ist also das Gegenstück zur zweiten Ebene. Es geht um dieselben Positionierungshandlungen, allerdings wird der Fokus hierbei nicht auf die Figuren, sondern auf den/die ErzählerIn gelenkt (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 176f).

Die vierte Ebene betrachtet, wie der/die ErzählerIn und der/die ZuhörerIn durch die erzählerischen Darstellungen positioniert werden. Dabei spielen die Art, wie erzählt wird, aber auch die Haltung gegenüber den Ereignissen eine wichtige Rolle. So kann der/die ErzählerIn sich selbst oder seinem Gegenüber eine ExpertInnenrolle zuweisen oder Zustimmung erzielen wollen. Wie in jedem kommunikativen Akt wird auch hier immer die Perspektive der RezipientInnen miteinbezogen, indem bestimmte Wissensbestände als (nicht) gegeben oder Haltungen zu verschiedenen Sachverhalten angenommen werden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 177f).

Zuletzt können auch explizite Positionierungen analysiert werden, die durch extra- oder metanarrative Äußerungen vorgenommen werden. Diese finden sich vermehrt zu Beginn oder am Schluss eines Interviews. Hierbei weisen Lucius-Hoene und Deppermann darauf hin, dass es auch Reaktionen auf Positionierungen geben kann, die auf diese Art gar nicht stattgefunden haben, sondern nur von dem/der SprecherIn angenommen werden. Dies ist für die Forschungsfrage von sehr großem Interesse, da explizite Positionierungen oft indirekt auf Diskurse oder in der Vergangenheit stattgefundene Interaktionen verweisen können (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 178ff).

Im praktischen Teil der Arbeit wird anknüpfend an den hier dargestellten Positionierungsbegriff ausgeführt, wie dieser für die Beantwortung der interessierenden Forschungsfrage genutzt wird. Vorausgreifend soll hier angemerkt werden, dass die Konzeption der Positionierungen als Relationen ein wichtiges Erkenntniswerkzeug darstellen wird und dass die von Lucius-Hoene und Deppermann elaborierten Ebenen beibehalten, jedoch vornehmlich hinsichtlich der Selbstpositionierungshandlungen des/der SprecherIn betrachtet werden. Zusätzlich wird dabei im Sinne der Intersektionalität nach den darin benannten Ungleichheitskategorien gefragt.

Das dritte theoretische Konzept, eine intersektionale Perspektive, soll nun erörtert werden. Daran anknüpfend werden die interessierenden Begriffe, „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“, mit Bezug auf die hier präsentierten Theorien diskutiert.

2.3 Intersektionalität

Die Perspektive der Intersektionalität bietet eine gute Erweiterung zu den bereits vorgestellten theoretischen Ausführungen zu Zugehörigkeit und Positionierungen. Bei Mecheril wird die interessierende Personengruppe unter anderem dadurch charakterisiert, dass ihre „Lebenssituation durch Strukturen der Benachteiligung gekennzeichnet ist.“ (Mecheril 2003: 53) Diese Beschreibung scheint im Fall der InterviewpartnerInnen der vorliegenden Arbeit zu verkürzt, da sie zwar auf natio-ethno-kultureller Ebene durch einen (teilweise) prekären Zugehörigkeitsstatus charakterisiert werden können, hinsichtlich anderer Ungleichheitskategorien aber deutliche Privilegien genießen. Um dieser Kombination gerecht zu werden und sie auch analytisch ausleuchten zu können, wird eine intersektionale Perspektive hinzugefügt.

Ziel der Intersektionalität ist es, die Beschaffenheit, Wirkmacht und Verwobenheit gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren, mit dem essenziellen Zusatz, sie

als „Wechselwirkungen zwischen (und nicht als Addition von) Ungleichheitskategorien“ (Winker/Degele 2009: 14) zu betrachten. Wie dies zu verstehen ist, wird klassischerweise anhand des Beispiels eines Verkehrsunfalls auf einer Straßenkreuzung (Englisch: intersection) beschrieben.

2.3.1 Die Metapher der Straßenkreuzung

Bevor die Metapher der Straßenkreuzung, von der der Begriff abgeleitet wird, beschrieben und ausgeführt wird, soll ein kurzer geschichtlicher Abriss präsentiert werden, der sich auf zwei zentrale Wegbereiterinnen – Sojourner Truth und Kimberlé W. Crenshaw - konzentriert.

Sojourner Truth war eine Schwarze² Sklavin, die in den USA des 19. Jahrhunderts lebte (vgl. Crenshaw 1989: 44f). Dort war gerade die Diskussion um das Frauenwahlrecht in vollem Gange. Truth besuchte eine Frauenrechtskonferenz und widersprach dort den landläufigen Argumenten gegen das Frauenwahlrecht. Diese stützten sich zumeist auf Stereotype, die Frauen als zu schwach für politische Angelegenheiten darstellten. Truth, deren Lebensrealität unter anderem durch Peitschenhiebe und harte körperliche Feldarbeit gekennzeichnet war und die dadurch in vielfacher Weise nicht dem Klischee (Weißer) Weiblichkeit entsprach, stellte in ihrer Rede mehrmals die Frage: „Ain't I a woman?“. Diese Formulierung sollte aufzeigen, dass die angeführten Argumente, die vor allem in der suggerierten weiblichen (körperlichen) Schwäche ihre Grundlage hatten, eine ganz bestimmte Konzeption von Weiblichkeit im Sinn hatten. Diese Frage war nicht nur an die Männer und ihre Ablehnung des allgemeinen Wahlrechts, sondern auch an die Weißen Feministinnen gerichtet, von denen viele Truth gar nicht sprechen lassen wollten, da sie fürchteten, dass ihre eigenen (feministischen) Anliegen von einem rassismuskritischen Kontext überlagert werden könnten und dadurch der Fokus von der Einforderung des Wahlrechts in Richtung Sklaverei, also von Sexismus zu Rassismus gelenkt würde.

Die zweite zentrale Figur bei der Begriffsgeschichte ist Kimberlé W. Crenshaw, die 1989 zum ersten Mal den Begriff der Intersektionalität (intersectionality) verwendete und den bereits genannten Vergleich der Straßenkreuzung prägte. Als Juristin untersuchte sie die Position Schwarzer Frauen mithilfe juristischer Fallanalysen und kritisierte den „einst von der bürgerlichen, [W]eißen, westlichen Frauenbewegung formulierte[n] Anspruch, alle Frauen zu

² Der Begriff – und das Gegenstück „Weiß“ – wird hier, wie bei Eske Wollrad, groß geschrieben, um damit hervorzuheben, dass es sich nicht um ein simples Adjektiv, nicht um eine einfache Beschreibung einer Person handelt, sondern um eine politische, konstruierte Kategorie, die auf einer Abstraktion willkürlich gewählter Zeichen beruht und mit bestimmten Wertungen und Machterfahrungen einhergeht (vgl. Wollrad 2010: 145).

repräsentieren“ (Lutz/Herrera Vivar/Supik 2013a: 18) Dadurch lenkte sie den Blick auf die vernachlässigten Rassismen und Klassismen, die sich auf alle Mitglieder der Gesellschaft auswirkten – inklusive jener, die diesen Einfluss aufgrund ihrer privilegierten Situation nicht wahrnahmen.

Das Bild, von dem der Begriff der Intersektionalität abgeleitet wird, ist folgendes (vgl. Crenshaw 1989: 40): Mehrere Fahrzeuge nähern sich aus verschiedenen Richtungen einer Kreuzung und es kommt zu einem Unfall. Dadurch werden Personen verletzt, die sich zu diesem Zeitpunkt auf der Kreuzung befinden. Diese Konsequenzen können meist nicht eindeutig einem einzigen der Fahrzeuge zugeordnet werden, sondern ergeben sich aus der Kombination, also gerade der Tatsache, dass sich mehrere Autos zu ebendiesem Zeitpunkt mit ebendieser Richtung und in ebendieser Geschwindigkeit der Kreuzung genähert haben. Man kann nicht genau sagen, wie die Situation ausgesehen hätte, wäre eines der Fahrzeuge anders oder gar nicht gefahren. Vielleicht wäre es trotzdem zu einem Unfall gekommen, vielleicht hätten die LenkerInnen einander ausweichen können, vielleicht wäre es aber auch zu einem noch schlimmeren Unfall gekommen, weil genau dieser eine Wagen eine Pufferfunktion erfüllt hat. Kurzum: Es gibt keine Möglichkeit, es mit Sicherheit herauszufinden – und letztlich ist es auch gar nicht relevant, denn der Unfall und die daraus resultierenden Verletzungen sind passiert. Nun stellt sich die Frage, wie dieses Bild auf gesellschaftliche Ungleichheitskategorien umzulegen ist

Crenshaw beschreibt die von ihr untersuchte Situation Schwarzer Frauen unter Rückgriff auf die Metapher der Straßenkreuzung: „Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer ‚Kreuzung‘ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“ (Crenshaw 1989: 40) Die Metapher soll an dieser Stelle durch eigene Überlegungen, Interpretationen und Fragen ergänzt werden, um dadurch das Verständnis, das leitend für die vorliegende Arbeit ist, darzustellen.

Legt man das Bild auf gesellschaftliche Ungleichheiten um, so stellen die einzelnen Fahrzeuge verschiedene Kategorien dar, die bestimmte Benachteiligungen bzw. Privilegien mit sich ziehen. Die Kreuzungen stellen dabei die verfügbaren Positionierungen der einzelnen Subjekte dar. Sobald man mit einer anderen Person zu tun haben möchte, muss man natürlich das Haus verlassen, sich auf den Weg machen und die Straße entlanggehen, um einander treffen zu können. Daraus folgt, dass jede zwischenmenschliche Interaktion durch diese Ungleichheitsverhältnissen bedingt ist und dass alle AkteurInnen, die sich irgendwo im Straßennetz aufhalten, von Autos umgeben sind, ergo ist jede und jeder Einzelne von allen

gesellschaftlich wirksamen Ungleichheitskategorien betroffen, aber natürlich auf unterschiedliche Art. Manche davon mögen sich negativ, andere wiederum vorteilhaft auf die eigene Positionierung und die zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten auswirken. Es können jedoch nur Aussagen über das Zusammenspiel aller Kategorien getroffen werden und es kann davon nicht genau abgeleitet werden, wie eine einzelne Kategorie sich auf die konkrete Position der Person auswirkt.

Teilweise wird an dem Konzept kritisiert, dass es die Kategorien als voneinander unabhängig (entstanden) darstellt. Stattdessen wird nahegelegt, die Kategorien selbst auch als interdependent zu denken, wodurch der Aspekt der Verschränkung um eine Ebene erweitert wird (vgl. Hofbauer/Krell 2003: 80). Bildlich gesprochen könnte man sagen, dass die LenkerInnen der Fahrzeuge natürlich auch ihr eigenes Verhalten der Beschaffenheit des Straßennetzes anpassen müssen. Die Kategorien selbst entstehen also niemals in einem leeren Raum, sondern sind immer kontextualisiert zu verstehen.

Geht man noch einen Schritt weiter, könnte man diese Aussage nochmals abstrahieren, indem man fragt, ob AkteurInnen ohne die Kategorien überhaupt existieren: Sind es nicht gerade die (sich kreuzenden) Fahrzeuge, die eine Kreuzung ausmachen? Sind Positionierungen außerhalb von (Ungleichheits-)Kategorien denkbar?

Weiters könnte man auch noch miteinbeziehen, dass es meistens die Wahl zwischen verschiedenen Wegen gibt, um von Punkt A nach Punkt B zu kommen, folglich hat man selbst auf die eigene Positionierung einen gewissen Einfluss, indem man bestimmte Kreuzungen meidet und dafür andere öfter überquert. Außerdem wählt man mitunter nicht unbedingt jeden Tag dieselbe Route, was neben den strukturellen Bedingungen beispielsweise auch von der Laune oder den jeweiligen Bedürfnissen abhängt. Durch den (partiellen) Einfluss auf die eigenen Positionierungen kann die eigene Stellung innerhalb des Straßennetzes beeinflusst werden. Je nach Möglichkeiten und Interessen können andere Wege zum Erreichen des Ziels gewählt werden. Natürlich ist der Einfluss auf bestimmte Aspekte – wie etwa die Hautfarbe – kaum möglich, aber in den Interviews zeigt sich beispielsweise, dass der Fokus auf bestimmte Werte aus der Sicht der SprecherInnen als partielle und kontextabhängige Exklusion aus der diskursiven Position der Menschen mit „Migrationshintergrund“ oder der „Hochbegabten“ erlebt wird. Durch die Fokussierung dieser Aspekte wird dabei mithilfe narrativer Mittel Einfluss auf die eigene Positionierung ausgeübt.

Diese gedankliche Flexibilität stellt den Anknüpfungspunkt zu Halls Konzept der Artikulation dar. Die Konzeption der Identität als wandelbares Verhältnis zur jeweiligen Umgebung lässt sich nahtlos in die Metapher integrieren. Die Straßenkreuzung, an der man sich befindet, ist niemals mit einem selbst ident, sondern hat immer nur vorläufigen Charakter. Die Position ist zwar teilweise durch die Beschaffenheit des Straßennetzes vorgegeben und muss bis zu einem gewissen Grad auch akzeptiert werden – da man die Straße als solche betreten muss –, aber die eigene Handlungsmacht erlaubt es, Einfluss darauf auszuüben. Man kann den Ort schließlich auf verschiedene Arten für sich nutzen und muss letztlich auch nicht immer dieselben Kreuzungen überqueren, abhängig von den jeweiligen Zielen, die man gerade verfolgt.

Diese Vorläufigkeit und Kontextualität findet sich auch bei Mecheril wieder, wenn darauf hingewiesen wird, dass Sprechen für das Herstellen von Bildnissen immer eine Wahl zwischen verschiedenen Darstellungsoptionen darstelle (vgl. Mecheril 2003: 113) und dadurch auch „[d]ie behaupteten und bewertenden Auskünfte [über den Zugehörigkeitsstatus] keine absoluten Stellungnahmen [sind], sondern Auskünfte aus einem bestimmten Blickwinkel, einer bestimmten Interessenslage, einer bestimmten Wahrnehmungs- und Evaluationsgewohnheit.“ (Mecheril 2003: 131) Obwohl dort also Zugehörigkeit als umfassendes Phänomen thematisiert wird, wird dennoch der flexible und relative Charakter der Aussagen hervorgehoben.

Diese Flexibilität und Relativität sind gerade auch dann wichtig, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Stellungnahme zu einem bestimmten Habitus immer aus einer bestimmten Entfernung geschehen müsse (vgl. Mecheril 2003: 213f). Da jede Person aus intersektionaler Perspektive den Zugriff zu mehreren Habitus und ihren Kontexten hat, kann sie interhabituell Stellung beziehen. Sie kann also aus der Perspektive eines Habitus einen anderen bewerten und beschreiben.

Die Relevanz der intersektionalen Perspektive für die vorliegende Arbeit besteht darin, dass die Perspektive der interviewten Jugendlichen und die von ihnen benannten (Wechselwirkungen der) verschiedenen Kategorien ihre ganz persönliche und individuelle Positionalität kennzeichnen. Die Ergebnisse der Analyse erheben daher keinesfalls den Anspruch, allgemeingültige Aussagen über Jugendliche, über Personen mit „Migrationshintergrund“, über SchülerInnen der Sir-Karl-Popper-Schule zu treffen, sondern sollen lediglich einen anderen, eventuell ungewohnten, Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse ermöglichen. Sie sind „keine absoluten Stellungnahmen, sondern Auskünfte aus

einem bestimmten Blickwinkel, einer bestimmten Interessenslage, einer bestimmten Wahrnehmungs- und Evaluationsgewohnheit“ (Mecheril 2003: 131) und daher mit ähnlichen Ansprüchen wie die Mecherils Arbeit zu Zugehörigkeit verfasst.

Bezieht man sich wieder auf das Bild der Straßenkreuzung, so ist die Idee hinter der vorliegenden Arbeit, dass die InterviewpartnerInnen durch ihre spezifische Position innerhalb des Straßennetzes auch spezifische Perspektiven auf die fahrenden Fahrzeuge haben. Die Hoffnung ist, die verschiedenen Fahrzeuge und ihre Bewegung aus einem unüblichen Blickwinkel zu betrachten und sie dadurch ein wenig besser charakterisieren zu können. Wenn man sich wieder von der Metapher entfernt, so kann als Ziel der Arbeit benannt werden, die unterschiedlichen Ungleichheitsverhältnisse mithilfe der Erfahrungen und Sichtweisen der Jugendlichen zu betrachten und somit zur Charakterisierung der Privilegien bzw. Benachteiligungen beizutragen.

Der von Winker und Degele (2009) vorgeschlagene intersektionale Ansatz soll hierfür nun näher erläutert werden, da dieser im Rahmen der praktischen Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial als Interpretationsraster dient und die darin vorgeschlagene Analysemethode in abgewandelter Form in den Analysen verwendet wird. Er wurde gewählt, da er einerseits – durch die Unterteilung in drei Ebenen und vier Strukturkategorien – ausreichend Struktur vorgibt, um unterstützend im Rahmen der Analysen zu wirken, und andererseits aber auch offen genug angelegt ist, um das Interviewmaterial induktiv bearbeiten zu können.

2.3.2 Intersektionalität nach Winker/Degele

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der von Gabriele Winker und Nina Degele (2009) vorgeschlagenen Perspektive. Die Auswahl liegt in der Struktur begründet, die sowohl auf kategorialer als auch auf analytischer Ebene über die anderen recherchierten Ansätze hinausgeht und wichtige Anknüpfungspunkte für die folgenden Interviewanalysen bietet: Winker und Degele plädieren für eine analytische Perspektive gesellschaftlicher Verhältnisse, die diese in vier Strukturkategorien (Rassismen, Heteronormativismen, Klassismen und Bodyismen) und drei Ebenen (soziale Strukturen, symbolische Repräsentationen und Identitätskonstruktionen) gliedert.

Viele VertreterInnen der Intersektionalität beschränken sich in ihren Analysen auf zwei, maximal drei Kategorien. Für die vorliegende Thematik erscheinen jedoch gerade die Bodyismen und die Klassismen (von denen zumindest eine Kategorie in der Regel

ausgelassen wird) von außerordentlicher Relevanz, um die Konzepte „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“ fassen zu können. Die „Hochbegabung“ ist im hier diskutierten Kontext mit einer gewissen Körperlichkeit und einer klassistischen Privilegierung durch den Besuch der SKP verbunden. Der Begriff des „Migrationshintergrunds“ weist ebenfalls Schnittstellen mit klassistischen Diskursmustern auf. Auch die Unterteilung in die drei Ebenen erscheint essenziell, da diesbezüglich die Kategorien unterschiedlich wirksam werden und sich ein spezifisches Wechselspiel ergibt, das auch anfangs widersprüchlich scheinende Wirkungsweisen analytisch darzustellen vermag. Schließlich stellt dieses Raster eine Hilfe zur Visualisierung und Erläuterung der Verhältnisse und Positionierungsrelationen dar.

Hinsichtlich der Ebenen, auf denen Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden, unterscheiden Winker und Degele zwischen der Strukturebene, der Ebene der symbolischen Repräsentationen sowie der Identitätsebene. Die jeweiligen Leitfragen sollen nun kurz umrissen werden. Danach werden die einzelnen Ebenen im Detail besprochen.

2.3.2.1 Drei Ebenen

Auf der Ebene der Sozialstrukturen lautet die Leitfrage, „welche Sozialstrukturen die zu untersuchenden Phänomene und das damit verbundene Handeln einrahmen“ (Winker/Degele 2009: 19). Dies könne sich etwa durch ungleiche Bezahlung, Benachteiligung bei Zugängen zu diversen Institutionen oder Posten oder auch verweigerte Anerkennungen äußern. Diese Ungleichheiten ziehen sich mehr oder minder durch alle Bereiche des Lebens und können nicht auf andere Kategorien reduziert werden.

Die Identitätsebene stellt in gewisser Weise das Gegenstück zu den Strukturen dar, indem danach gefragt wird, „wie AkteurInnen ungleichheitsrelevante Kategorien in Interaktionen erst hervorbringen“ (Winker/Degele 2009: 19). Es werde also nicht von der Existenz solcher Strukturen ausgegangen, sondern danach gefragt, mithilfe welcher Klassifikationsprozesse und Interaktionen sie erschaffen werden (vgl. Winker/Degele 2009: 20). Es handle sich um Kategorien, auf die Bezug genommen wird, um sich selbst zu beschreiben, ergo zu positionieren, wodurch wiederum (implizit) Kategorisierungen vorgenommen und reproduziert werden.

Zwischen den beiden bereits genannten Ebenen befindet sich die Repräsentationsebene. Sie widmet sich der Frage nach Normen, Ideologien, gemeinsamen Werten und kulturellen Ordnungen und ihrer Verbindung zum interessierenden Phänomen (vgl. Winker/Degele 2009: 20f). Die beständige Wiederholung bestimmter Behauptungen und Zusammenhänge

ermögliche erst bestimmte Identitätsformen, zu denen sich die Subjekte dann positionieren können.

Um eine Arbeitsweise zu gewährleisten, die induktive und deduktive Verfahren miteinander kombiniert, sprechen sich Winker und Degele dafür aus, auf der Strukturebene deduktiv mithilfe theoretischen Vorwissens zu arbeiten, auf den anderen beiden Ebenen hingegen induktiv vom zu untersuchenden Material auszugehen (vgl. Winker/Degele 2009: 27). Da es allerdings bereits eine Vielzahl an Untersuchungen zu Diskursen rund um den Begriff des „Migrationshintergrunds“ gibt, soll in der vorliegenden Arbeit auch die Repräsentationsebene zusätzlich theoretisch unterfüttert werden. Dadurch ergibt sich natürlich, dass im theoretischen Teil der Arbeit die Diskussion der Identitätsebene hinsichtlich der interessierenden Begriffe „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“, am kürzesten ausfällt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Ebene findet sich im praktischen Teil der Arbeit.

Die Beschaffenheit und Wirkungsweisen der einzelnen Ebenen sollen nun erläutert werden. Darauf aufbauend werden die Begriffe „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ diskutiert und kontextualisiert, sodass ein Verständnis für die weiteren Analysen geschaffen ist.

2.3.2.1.1 Identitätsebene

Bei der Identitätsebene ist voranzustellen, dass hierbei nicht zwangsläufig auf die Alltagsbedeutung des Identitätsbegriffs zurückgegriffen werden muss, sondern sie, wie im vorliegenden Fall, mit anderen Konzepten, wie etwa jenem der Positionierungen, kombiniert werden kann. Bei dieser Ebene handelt es sich um die Frage nach den „Kategorien, die ein Verhältnis zu sich selbst bestimmen“ (Winker/Degele 2009: 59). Dies lässt sich demnach ausgezeichnet mit der Positionierungsanalyse und den dort beschriebenen Selbstpositionierungen verbinden. Selbstpositionierungen können in diesem Verständnis als das angestrebte Verhältnis zu sich selbst ausgelegt werden, was wiederum an Fragen der Zugehörigkeit gekoppelt ist.

Die erwähnten Kategorien auf der Identitätsebene sind dabei keineswegs mit jenen der Strukturebene gleichzusetzen, sondern stellen komplexe, individuelle Kombinationen dar, die in spezifischen Positionierungen resultieren. Es handelt sich dabei also beispielsweise nicht nur um Positionierungen als Frau, sondern um komplexe Zusammensetzungen verschiedener Zuordnungen, etwa als junges Mädchen, als Schwarze Frau oder als weibliche

Olympiasiegerin. Die vier Strukturkategorien stellen hierfür lediglich den Rahmen bereit, innerhalb dessen die konkreten Ausprägungen hergestellt werden.

Die Spezifik der Identitätskategorien hat weiters zur Folge, dass ihre Verwendung sowie Wirkung von einer Vielzahl von Faktoren abhängig sind. Dies impliziert auch, dass in bestimmten Kontexten gewisse Kategorien irrelevant sein oder irrelevant gemacht werden können. Wie sich in den Interviewanalysen zeigen wird, weisen die SprecherInnen in manchen Kontexten der Positionierung als „Mensch mit Migrationshintergrund“ eine große Relevanz bei, während in anderen Situationen dieser Begriff nicht als Distinktionsmerkmal erachtet wird. Auch der Umgang mit den erlebten Fremdpositionierungen ist variabel und geht von Bejahung und Reproduktion über eine Akzeptanz trotz fehlender persönlicher Zustimmung bis hin zu vehementem Widerspruch. Gerade in einem narrativen Kontext zeigen sich also mannigfaltige Umgangsformen bzgl. der Darstellung von Selbst- und Fremdpositionierungen.

Diese Flexibilität bietet die Grundlage dafür, dass den Individuen eine Handlungsmacht zur Verfügung steht, mit der sie die jeweiligen situativen Kontexte diskursiv zu ihren Gunsten beeinflussen können. Hier schließt die Feststellung von Mecheril an, dass die Einschränkung der eigenen Handlungsmacht innerhalb eines bestimmten Zugehörigkeitskontexts an Bedeutung verliere, wenn es alternative Kontexte gibt, die einem zur Verfügung stehen und Handlungsräume bieten (vgl. Mecheril 2003: 297), die dann „auch auf der Ebene der Selbstverortung gegenüber dem natio-ethno-kulturellen Bezug gestärkt werden.“ (Mecheril 2003: 298)

Winker und Degele begründen den jeweiligen Umgang mit den Kategorien mit dem Streben nach Sicherheit (vgl. Winker/Degele 2009: 61f). Dabei werden, je nach persönlicher Positionierung, die jeweiligen verfügbaren Strukturen aufrechtzuerhalten oder zu verändern versucht. Dadurch werden die bestehenden Repräsentationen und Strukturen (inklusive ihrer Differenz- und der damit einhergehenden Hierarchien und Ungleichheitsverhältnisse) gewissermaßen reproduziert, da sie, wie später noch dargestellt wird, Sicherheit suggerieren. Naturalisierungsfiktionen scheinen dabei oftmals von besonderer Relevanz zu sein, da sie wissenschaftliches Wissen zu sein vorgeben und gleichzeitig mit Alltagswissen kompatibel sind.

Aus einer anderen Perspektive betrachtet werden die gesellschaftlichen Verhältnisse auch deshalb reproduziert, da sie durch Ablehnung und Kampf dagegen erst benannt werden

müssen. „Dem, was wir für andere sind, entkommen wir selbst im Entkommen nicht.“ (Mecheril 2003: 124) Sogar das Verwerfen der eigenen Identität – gedacht als Wechselwirkung zwischen Selbst- und Fremdpositionierung – verfestigt sie, indem auch im Widerspruch und in der Abwehr auf die jeweiligen Diskurse Bezug genommen werden muss. Diese diskursiven Repräsentationen und ihre Wirksamkeit sollen nun im Rahmen der Repräsentationsebene eingehender beschrieben werden.

2.3.2.1.2 Repräsentationsebene

Die Ebene der Repräsentationen ist von einem regen Wechselspiel mit den anderen beiden Ebenen gekennzeichnet und befindet sich daher, bildlich gesprochen, zwischen den beiden (vgl. Winker/Degele 2009: 54). Sie stützt und rechtfertigt die herrschenden Herrschaftsverhältnisse und reproduziert diese mitunter; Gleichzeitig wird sie auch von ihnen hervorgebracht. In Hinblick auf die Identitätsebene ermöglichen Repräsentationen erst die Konstruktion von Positionierungen und vermitteln den Anschein von Sicherheit; Gleichzeitig stützt die Identitätsebene die Repräsentationen, indem sie sie immerfort wiederholt und dadurch ebenfalls reproduziert (vgl. Winker/Degele 2009: 58).

Dies geschieht auf diskursiver Ebene. Ein Diskurs ordne dabei laut Michel Foucault das Denk- und Sagbare, ergo auch die Gesamtheit der möglichen Subjektpositionen (vgl. Reckwitz 2008: 24-31). Nicht nur werden diese Positionen definiert und kategorisiert, sondern regelrecht erst diskursiv geschaffen (vgl. Foucault 1969: 74). Daran seien bestimmte Regeln, Beziehungen und Wissensordnungen gebunden. Die Leitfrage für die Erforschung der Diskurse sei jene nach den Differenzmarkierungen: Welche Kriterien sind es, die den jeweiligen Unterschied ausmachen? Auf welche Autorität beruft sich der Diskurs und wie legitimiert er die Art und Weise, wie über die (Anti-)Subjekte gesprochen wird? Oftmals werden gerade mittels des Ausschlusses und der Abgrenzung von Anti-Subjekten jeweils dazu konträre Positionen hervorgebracht. Sie seien also als Prozess der Verhältnissetzung zu denken und vollziehen sich daher im Einklang mit den bereits dargestellten Überlegungen zu Zugehörigkeit und Positionierungen. Diese Verhältnisse seien wiederum daran gekoppelt, was jeweils als erstrebenswert erachtet und was als legitimer Weg dahin gesehen werde. Weiters könne der Diskurs auch als „Wahrheitsspiel“ (Reckwitz 2008: 28) betrachtet werden, bei dem auch vorgegeben sei, welche Wahrheiten über die Subjekte als möglich erachtet werden.

Diese Prozesse sind unbestreitbar an Machtfragen gebunden, sodass Diskurse oftmals auch als Macht/Wissens-Komplexe umschrieben werden (vgl. Reckwitz 2008: 31). Macht hat dabei keinen ausschließlich repressiven Charakter, sondern in einer Auffassung als Konstellation

von Kräfteverhältnissen auch einen produktiven, der die strukturellen Bedingungen für die jeweiligen Subjektpositionierungen erst erschafft.

Diskurse und die daran gekoppelte Repräsentationsebene beeinflussen die Strukturebene, indem sie Argumentationen liefern, die die herrschenden gesellschaftlichen Ungleichheiten legitimieren und daher als allgemein akzeptabel darstellen (vgl. Scharathow u.a. 2009: 11). Dies hat auch Auswirkungen auf die Selbstverständnisse der Mitglieder: Dadurch dass ich verstehe, dass mir etwas (nicht) zusteht, begreife ich, wer ich bin bzw. zu sein habe (vgl. Mecheril/Scherschel 2009: 54). Dadurch, dass diese Ordnung für mich selbstverständlich ist, beeinflusst sie auch meine Erfahrungen und Erwartungen, da diese dieser Selbstverständlichkeit nicht widersprechen sollen, egal ob ich eine Situation bewusst aus dieser Perspektive wahrnehme oder nicht (vgl. Broden/Mecheril 2010b: 17).

Im Kontext der Repräsentationsebene erwähnen Winker und Degele auch das Konzept der Meritokratie (vgl. Winker/Degele 2009: 55). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Annahme, dass gesellschaftliche Unterstützung an den Willen und/oder die tatsächliche Erbringung von Leistung gekoppelt ist, als wirkmächtige Argumentationslinie akzeptiert sei, inklusive ihrer Umkehr, dass die Abwesenheit von Leistung (und/oder dem Willen dazu) Sanktionen zur Folge hat (und auch haben soll). Die sogenannte meritokratische Triade, die Bildung, Beruf und Einkommen umfasst, sei dabei zentral bei der Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. Dabei sei allgemein akzeptiert, dass hohe Bildungsabschlüsse zu einem guten Arbeitsplatz berechtigen und dieser wiederum finanzielle Privilegien mit sich ziehe. Als eine Folge davon kann gesehen werden, dass die Ungleichheitskategorie der Klasse in einer kapitalistischen Denkweise nicht per se kritisiert werde, sondern sich die Diskussionen lediglich um die Nuancierung der Verteilung drehen.

Winker und Degele differenzieren zwar nicht zwischen „Leistungswillen“ und „Leistungsfähigkeit“ (Winker/Degele 2009: 55), allerdings erscheint gerade diese Nuancierung wichtig, wenn über Migration und „Hochbegabung“ gleichzeitig gesprochen wird: Im Laufe der Interviewanalysen wird deutlich, dass gerade die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen relevant ist, da explizit der Leistungswille – sowohl im Kontext der „Hochbegabung“ als auch des „Migrationshintergrunds“ – häufig als Distinktionsmerkmal fungieren kann. Die Frage der Leistung soll daher sowohl im Rahmen der Diskussion der Strukturkategorie der Klasse als im Kontext der Auseinandersetzung mit den Begriffen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ nochmals eingehender diskutiert werden.

Bezüglich der vier Strukturkategorien fassen Winker und Degele hinsichtlich der diesbezüglich wirksamen Diskurse Rasse und Heteronormativität zusammen, da diese auf eine naturalisierte Differenzierung rekurrieren und daher als unumstößlich erscheinen (vgl. Winker/Degele: 55f).

Körper-Diskurse ähneln in der Regel hingegen eher jenen, die die Kategorie der Klasse thematisieren, und heben die individuelle Veränderbarkeit hervor, sodass sie „als Symbol zur Inszenierung von Status“ (Winker/Degele: 56) fungieren. Das Konzept der „Hochbegabung“ und seine Körperlichkeit verhalten sich dabei nicht gänzlich entsprechend dieser Regel, was an späterer Stelle ausführlicher diskutiert wird.

2.3.2.1.3 Strukturebene

Winker und Degele argumentieren ihre Definition der vier Strukturkategorien Rassismen, Heteronormativismen, Klassismen und Bodyismen sowohl pragmatisch als auch theoretisch. Eine unüberschaubare oder gar offene Anzahl an (sozialstrukturellen) Kategorien stelle in der Forschungspraxis eine deutliche Erschwernis des Analyseprozesses dar (vgl. Winker/Degele 2009: 15). Dennoch können die Kategorien nicht getrennt voneinander oder gar in hierarchischem Verhältnis (in dem Sinne, dass eine der Kategorien als dominant betrachtet wird) konzipiert werden, sondern müssen immer in ihrer Verschränkung betrachtet werden (vgl. Winker/Degele 2009: 53). Diese Untrennbarkeit wird im Rahmen der Überlegungen zu den Begriffen „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“ deutlich.

Die genannten Kategorien stellen den analytischen Rahmen der strukturellen Ebene dar. Er orientiert sich in deduktiver Vorgehensweise an dieser überschaubaren Zahl, um eine aussagekräftige Analyse zu ermöglichen. Auf der Repräsentations- und Identitätsebene solle hingegen induktiv vorgegangen werden, indem die von den InterviewpartnerInnen benannten Positionen, die sich mitunter nicht einer einzelnen Kategorie zuordnen lassen, den Blick des/der ForscherIn leiten (vgl. Winker/Degele 2009: 27). Aufgabe des/der ForscherIn sei es also auch, die Aussagen der InterviewpartnerInnen durch Recherche und Vorwissen bezüglich der strukturellen Herrschaftsverhältnisse zu erweitern und somit auch eine Verbindung zwischen den unterschiedlichen Ebenen herzustellen. Wie bereits erwähnt, wird im vorliegenden Fall auch die Repräsentationsebene durch theoretische Recherchen erweitert, da Teilaspekte des interessierenden Themas auch in dieser Hinsicht bereits wissenschaftlich bearbeitet wurden.

Die vier Strukturkategorien werden in engem Zusammenhang mit der kapitalistisch orientierten Wirtschaftsweise gesehen (vgl. Winker/Degele 2009: 38). Dies verdeutlicht, dass die Kategorien immer situativ und kontextabhängig analysiert werden müssen (vgl. WD 18). Die Benennung der Herrschaftsverhältnisse, die sich auf die Begriffe im Plural bezieht, möchte diesen Sachverhalt widerspiegeln: Es gebe nicht nur einen überall gleichartig wirksamen Rassismus, sondern rassistische Differenzierungsprinzipien, die sich je nach Situation deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Winker/Degele 2009: 53). Dabei können beispielsweise auch Verschiebungen zwischen den Kategorien stattfinden, was erneut die Notwendigkeit einer Fokussierung auf die Verhältnisse zueinander hervorhebt.

In diesem Zusammenhang wird weiters darauf hingewiesen, dass Benachteiligungen aufgrund der Kategorien Körper, Geschlecht und Rasse in der Regel auch als Diskriminierung und daher ungerechtfertigt verstanden werden, während aber Klasse als legitimes (kapitalistisches) Differenzmerkmal akzeptiert sei (vgl. Winker/Degele 2009: 41). Die einzelnen Kategorien sollen weiter unten analytisch voneinander getrennt besprochen werden, um darauf aufbauend die Überschneidungen sowie die Relevanz für die interessierenden Begriffe der „Hochbegabung“ und des „Migrationshintergrunds“ zu erläutern.

2.3.2.1.4 *Bezüge zwischen den Ebenen*

Nachdem nun die drei verschiedenen Ebenen beschrieben wurden, stellt sich natürlich die Frage, wie sie jeweils zu erforschen und in weiterer Folge miteinander in Verbindung zu bringen sind. An dieser Stelle soll der Fokus auf den theoretischen Bezügen liegen. Er wird durch Kapitel 7 (Interviewanalysen) im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit ergänzt, wo die von Winker und Degele vorgeschlagenen Arbeitsschritte erörtert werden, die auch hier in den Interviewanalysen in abgeänderter Form verwendet werden.

Winker und Degele plädieren für einen Ansatz, der relational mit Unterscheidungen und Differenzierungen arbeitet und immer nach Beziehungen zwischen Elementen fragt, anstatt die Elemente an sich zu charakterisieren (vgl. Winker/Degele 2009: 64f), was an Stuart Halls Begriff der Identität als relationales Phänomen erinnert. Es wird nach den zentralen Themen, Problemen, Kategorien und Fragen gesucht, die die Grundlage für die Handlungen und Alltagskonstruktionen der jeweiligen Personen darstellen. Dabei wird zunächst auf der Identitätsebene gearbeitet, um anschließend zu erforschen, wie die gewonnenen Ergebnisse mit Strukturen und Repräsentationen wechselwirken. Die Ergebnisse müssen dabei immer kontextualisiert und nach Möglichkeit als Gegensatzpaar betrachtet werden, indem etwa danach gefragt wird, wovon sich die InterviewpartnerInnen abgrenzen, indem sie sich auf eine

gewisse Art und Weise präsentieren, welche Werte und Normen sie dadurch implizieren oder benennen und welche strukturellen Gegebenheiten dafür die Voraussetzung bilden (vgl. Winker/Degele 2009: 67).

Es gibt dabei sechs verschiedene Wirkrichtungen (vgl. Winker/Degele 2009: 73). Sie unterscheiden sich jeweils dadurch, zwischen welchen beiden Ebenen die Kommunikation betrachtet wird, und weiters auch, welche Richtung der Wirkung interessiert. Diese sollen einzeln analysiert und anschließend miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Dabei wird nochmals deutlich, dass der Fokus der Methode nicht auf den einzelnen Elementen, sondern auf den Beziehungen liegt, sowohl zwischen den Elementen als auch den Ebenen. Je nachdem, welche Richtung betrachtet wird, kann die Wirkung auch eine andere, manchmal widersprüchliche, sein. Daher ist es wichtig, keine der Wirkrichtungen im Rahmen der Analyse auszulassen. Die verschiedenen Wirkrichtungen sollen nun in aller Kürze in ihren Besonderheiten dargestellt werden. Im praktischen Teil wird, unter Bezugnahme auf die konkrete Ausführung im Rahmen der Analyse, näher darauf eingegangen:

Die Strukturebene stellt laut Winker und Degele den Rahmen für Identitätskonstruktionen und habitualisierte Handlungen dar. Andersherum gibt es auch immer eine wie auch immer geartete Reaktion auf die bestehenden Strukturen, die das gesamte Spektrum zwischen Kongruenz bzw. Reproduktion und Widerspruch bzw. Unterminierung abdeckt (vgl. Winker/Degele 2009: 74-79).

Repräsentationen bilden ebenfalls einen Rahmen für Identitäten, allerdings ist dieser durch Normen und Werte geschaffen und beinhaltet Annahmen über Anerkennung und erwünschtes Verhalten. Weiters definieren sie auch, was als Mehr- bzw. Minderheit erachtet wird, was natürlich im Kontext des „Migrationshintergrunds“ eine essenzielle Frage ist. Identitätskonstruktionen können sich darauf beziehen, indem sie diese Ideen verwerfen, gutheißen oder auch modifizieren, indem sie etwa bestehende Konstrukte drastisch reformieren. Andersherum seien Identitäten das, worauf sich Repräsentationen beziehen, bzw. worauf sie auf irgendeine Art und Weise Bezug nehmen müssen. Dies könne beispielsweise Legitimation, aber auch Opposition oder Hinterfragung sein.

Das dritte Paar, die Repräsentations- und die Strukturebene, hängen dadurch zusammen, dass sich Strukturen in Repräsentationen ausdrücken, da etwa Gesetze an die Öffentlichkeit gebracht werden müssen. Repräsentationen können sich dabei wieder in verschiedenster Weise auf bestehende Strukturen beziehen, indem sie diese etwa bestätigen, aber auch

kritisieren oder ignorieren. Repräsentationen stellen wiederum den Stoff und die Ermöglichung von Strukturen dar, da diese ihre Existenz irgendwie begründen und sich hierfür auf Normen und Werte beziehen müssen. Das Verhältnis muss allerdings nicht zwangsläufig ein harmonisierendes sein, sondern kann sich auch in Widerspruch äußern, indem beispielsweise auf der institutionellen Ebene Diskriminierung verhindert wird, diese allerdings auf der Repräsentationsebene weiterhin wirksam ist.

Es wird also deutlich, dass es wichtig ist, sowohl die Richtungen als auch die Ebenen bei der Analyse zu betrachten, um somit auch Widersprüche in den Blick nehmen zu können, da diese natürlich wichtige Einsichten für das Verständnis des Themas bieten. Dies stellt auch die Besonderheit des von Winker und Degele vorgestellten Ansatzes dar und ist in weiterer Folge eines der grundlegenden Analyseinstrumente im praktischen Teil der Arbeit.

2.3.2.2 Vier Strukturkategorien

Die einzelnen Strukturkategorien sollen nun näher beleuchtet werden, wobei die Heteronormativität ausgespart wird. Diese Entscheidung mag auf den ersten Blick überraschend erscheinen, stellt doch gerade die Frauenbewegung den Ursprung des hier diskutierten Ansatzes dar. Im Laufe der Interviews hat sich allerdings herausgestellt, dass sie für die hier interessierende Forschungsfrage eine untergeordnete Rolle spielt. Weder die männlichen noch die weiblichen InterviewpartnerInnen bezogen sich in analytisch bedeutsamer Weise auf diese Kategorie³. In weiterer Folge wurde auch keine Recherche zu den strukturellen Gegebenheiten bezüglich dieser Kategorie durchgeführt. Daher wird der Fokus auf die anderen drei Kategorien gesetzt.

2.3.2.2.1 Bodyismen

Die Kategorie des Körpers ist von besonderer Relevanz, wenn es um den Begriff der „Hochbegabung“ geht, weil zum einen viele der Faktoren in ihm in ihren Extremen gebündelt sind und sich zum anderen teilweise abweichend von der Definition von Winker und Degele verhält (vgl. Winker/Degele 2009: 49ff). Die beiden heben die aktuell herrschende Konzeption des Körpers in erster Linie als etwas Manipulierbares hervor. Im Gegensatz zu einem Standpunkt, der den Körper als etwas (Natur- oder Gott-)Gegebenes betrachtet, sei er zu einem Kulturprodukt geworden, bei dem nicht mehr die Arbeit mit, sondern die Arbeit an ihm und seine Verwertbarkeit, also in weiterer Folge auch die erbrachte Leistung im Vordergrund stehen. Dabei werde Gesundheit, die als allgemeingültiges Ziel angenommen zu

³ Dies deutet natürlich darauf hin, dass sie sich wahrscheinlich der Mehrheitskategorie „heterosexuell“ zugehörig fühlen und daher kein Abgrenzungsbedarf besteht.

sein scheint, als etwas gesehen, für das man selbst verantwortlich sei und das es zu optimieren gelte – wodurch die Ähnlichkeit zur Strukturkategorie der Klasse gegeben ist. Vorausgreifend soll für den Kontext der „Hochbegabung“ angemerkt werden, dass der Begriff vielfach auch mit Naturalisierungen und Bezügen zu Genetikdiskursen arbeitet, die InterviewpartnerInnen aber allesamt ihren persönlichen Beitrag hervorheben – der beispielsweise als Engagement, Ehrgeiz oder Arbeitsaufwand dargestellt wird – und diesen in der Regel als ausschlaggebend für die tatsächlich erbrachten Leistungen bezeichnen.

Im Kontext der Optimierbarkeit und Selbstverantwortlichkeit richte sich die Frage auch nicht nach dem, „was [die Körper] sind, sondern vielmehr, was sie bedeuten, wie (weit) sie formbar sind“ (Winker/Degele 2009: 50). Dies bezieht sich auf Bourdieus Konzeption des Habitus als das „Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 161), bei der Körper und soziale Positionierungen untrennbar in ständiger Wechselwirkung miteinander verbunden sind und sich gegenseitig verfestigen. Mithilfe des Körpers werden soziale Positionen ausgedrückt, gleichzeitig sei er aber auch dasjenige Mittel, mit dem die Welt um einen herum wahrgenommen werde.

Vorausgreifend soll hier darauf hingewiesen werden, dass sich die InterviewpartnerInnen durch den Besuch der Sir-Karl-Popper-Schule automatisch an einer privilegierten sozialen Position befinden, die an den Begriff der „Hochbegabung“ gebunden ist. Die Naturalisierungen, die dem zugrunde liegen, scheinen nicht den akzeptierten Begründungsmustern für diese Bevorzugungen zu entsprechen und werden als nahezu irrelevant dargestellt, während der Aspekt der eigenen Leistung hervorgehoben wird. Die illegitime Konzeption des Körpers als etwas im Vorfeld bereits Gegebenes wird dadurch verworfen, um seine Funktion als Kulturprodukt und Statuszuweiser rechtfertigen zu können.

2.3.2.2.2 Klassismen

Klassismen bezeichnen laut Winker und Degele „Herrschaftsverhältnisse, die auf der Grundlage von sozialer Herkunft, Bildung und Beruf deutliche Einkommens- und Reichtumsunterschiede aufrechterhalten“ (Winker/Degele 2009: 44). Wie bei allen Positionierungen handelt es sich auch hierbei nicht um einen unumstößlichen, fixierten Fakt, sondern um Beziehungen und Verhältnisse zu anderen AkteurInnen. Die Positionen sind dadurch einer beständigen potenziellen Veränderung ausgesetzt (vgl. Winker/Degele 2009: 43).

Winker und Degele sprechen bezüglich dieser Kategorie eine klare Kritik aus, da durch die Legitimität der Begründung, dass Leistung (ökonomische) Privilegien mit sich ziehen solle, dieses Ungleichheitsverhältnis als gerecht und angemessen erachtet werde (vgl. Winker/Degele 2009: 44). Dadurch verschiebe sich zwar die Argumentation von der (nicht beeinflussbaren) Natur hin zur (selbstverantwortlichen) Leistung, die Tatsache der Ungleichheit werde dennoch nicht hinterfragt.

Die Strukturkategorie der Klasse beinhaltet auch „unterschiedliche Möglichkeiten und Formen der Vermarktung der Arbeitskraft entlang der Kriterien Herkunft, Bildung und Beruf“ (Winker/Degele 2009: 42). Hierbei wird ganz deutlich (und später auch anhand der Interviews sichtbar), dass Klasse für die vorliegende Studie eine zentrale Rolle spielt und vielfach gewissermaßen als Bindeglied zwischen den Begriffen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ steht. Während der Aspekt der Herkunft üblicherweise mit Migration in Zusammenhang gebracht wird, ist Bildung ganz deutlich an „Hochbegabung“ gebunden – nicht zuletzt dadurch, dass die InterviewpartnerInnen eine Schule besuchen, die speziell für „hochbegabte“ SchülerInnen ist. Versteht man unter Herkunft allerdings über die geografische Komponente hinaus auch die Familie an sich, inklusive des Bildungsgrads und der finanziellen Möglichkeiten der Eltern, so wird schnell die Nähe der Themen Herkunft und Bildung, ergo indirekt „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ sichtbar. Bereits durch die Geburt bekommen Menschen also unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen und sozio-ökonomischen Startpositionen, was in weiterer Folge für die Kritik meritokratischer Argumentationen essenziell ist und einige Absätze weiter unten näher ausgeführt wird (vgl. Winker/Degele 2009: 43).

Die Überlappung zwischen rassistischen und klassistischen Diskursen wird gerade im schulischen Bereich ganz deutlich. Dort ist es oft gar nicht mehr klar, an wen sich etwa der pauschalisierte Vorwurf richtet, dass die Eltern zu wenig Wert auf die Bildung der Kinder legen und die Kinder deshalb mit „ungenügenden“ Deutschkenntnissen eingeschult werden (vgl. Flam 2011: 253): Sollen hier als natio-ethno-kulturell anders betrachtete Familien oder sozio-ökonomisch schlechter gestellte angesprochen werden? Aber auch Themen wie Arbeitslosigkeit, Kriminalität und Gewalt, insbesondere im Jugendalter, werden auf diskursiver Ebene miteinander in Zusammenhang gebracht, wodurch die Benennung der vermeintlichen Ursachen verschwommen erscheint und eine kulturalisierende Interpretation ermöglicht wird (vgl. Merten 2013: 229).

Auf die Rolle der Meritokratie soll an dieser Stelle nochmals näher eingegangen werden, da dieses diskursive Muster sowohl in den theoretischen Kapiteln zu den beiden interessierenden Begriffen, „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“, als auch in den später präsentierten Interviewpassagen von Relevanz sein wird (vgl. Hadjar 2008: 44-51; Becker/Hadjar 2011: 37-62). Aus einer etymologischen Perspektive bezeichnet der Begriff eine Gesellschaftsordnung, die ihre Mitglieder nach Begabung und Leistung bzw. Leistungsfähigkeit kategorisiert. Dabei sollen Positionen aufgrund von Meriten, also von Leistungen und Verdiensten zugewiesen werden und nicht aufgrund sozialer Herkunft. Das Ziel ist es also nicht, soziale Ungleichheiten zu minimieren oder gar verschwinden zu lassen, sondern lediglich auf legitime und vermeintlich gerechte Weise zu ordnen. Diese Legitimität baut auf der Annahme einer Chancengleichheit auf, die allen Personen zu Beginn dieselben Möglichkeiten zum Erreichen der jeweiligen Positionen zugesteht (vgl. Becker/Hadjar 2011: 38).

Die meritokratische Ordnung wird durch das Zusammenspiel von Bildungszertifikaten, Beruf und Einkommen geschaffen. Dabei sollen Bildungstitel als Ausdruck der persönlichen Leistung dienen, die wiederum die Möglichkeiten zu verschiedenen Berufen eröffnen, welche mit unterschiedlichem Einkommen belohnt werden. Dies soll dazu führen, dass höhere Leistung eine (finanzielle) Belohnung in Aussicht stellt, was wiederum als motivierend und entwicklungsfördernd für die Gesamtgesellschaft erachtet wird (vgl. Kreckel 2004: 97). Die Verteilungsmechanismen sollen dabei nicht auf der Grundlage von individuell nicht beeinflussbaren Faktoren wie Geschlecht und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit wirken, sondern aufgrund von Leistung bzw. Leistungspotenzial, die beide in diesem Kontext als der persönlichen Verantwortung unterliegend konzipiert werden.

Darin spiegelt sich also die im Kontext der Repräsentationsebene bereits besprochene Zweiteilung der beiden Diskurstypen wieder, die zwischen optimierbaren und statisch gedachten Eigenschaften unterscheiden. Diejenigen, die als optimierbar und daher von der/dem Einzelnen als direkt beeinflussbar konzipiert werden, bilden dabei akzeptierte Ungleichheitsbegründungen (vgl. Winker/Degele 2009: 57f).

Bildung und die in diesem Kontext erbrachten Leistungen werden dabei ebenfalls als der persönlichen Einflussphäre zugehörig betrachtet und daher als legitime Selektionskriterien herangezogen. Dass dies problematisch ist, soll im Kontext der „Hochbegabung“ und des „Migrationshintergrunds“ theoretisch und praktisch thematisiert werden. An dieser Stelle sei nur kurz erwähnt, dass die für diese Argumentation angenommene anfängliche Chancengleichheit in der Realität nicht existiert und daher jegliche meritokratische

Argumentation gerade diejenigen Wirkmechanismen reproduziert, die sie abzuschaffen behauptet, nämlich den Einfluss der sozialen familiären Herkunft. Wie dies für informelle Zugehörigkeitskonzepte allerdings die Regel ist, verringern diese Einwände nicht ihre Wirksamkeit und werden sowohl von den NutznießerInnen als auch von den Benachteiligten weitgehend als gerechtfertigt akzeptiert.

2.3.2.2.3 Rassismen

Da Rassismen bzw. die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und die daran gekoppelten Konsequenzen das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit darstellen, fällt dieses Unterkapitel deutlich länger als die anderen beiden aus und beruft sich zusätzlich zu den Ausführungen von Winker und Degele auch auf andere Arbeiten. Dies ist nicht dadurch begründet, dass den dort präsentierten Sichtweisen widersprochen werden soll, sondern lediglich dadurch, dass diese als zu wenig detailliert für den Verwendungszweck erachtet werden.

Die hier präferierte Lesart des Begriffs stützt sich auf Birgit Rommelspachers Begriffsdefinition des Rassismus (vgl. Rommelspacher 2011: 25-38). Die darin gewählte Perspektive bietet Anknüpfungspunkte, sowohl hinsichtlich der in der vorliegenden Arbeit gewählten weiteren theoretischen Ansätze als auch der im praktischen Teil gewählten Methodologie. Dadurch wird sie als sinnvolle und nützliche Basis für spätere Ausführungen und Argumentationen erachtet.

Rassismus ist bei Rommelspacher als „System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2011: 29) definiert. Damit wird die von Winker und Degele vorgeschlagene analytische Teilung in Struktur- und Repräsentationsebene angesprochen. Die Diskurse und Praxen beziehen sich laut Rommelspacher dabei jeweils auf willkürlich gewählte Kriterien, die eine naturgegebene Unveränderlich- und Unvereinbarkeit suggerieren. Ursprünglich sei dies unter Rückgriff auf biologische Argumentationslinien geschehen, die die koloniale Ordnung stützen und gegen den aufkommenden Anspruch der Menschenrechte schützen sollten – indem schlichtweg einem Großteil der Menschen der Status des Menschseins abgesprochen wurde, sodass ihnen der Anspruch auf die Rechte verweigert werden konnte. Mithilfe ebendieser Kriterien seien als homogen gedachte Gruppen gebildet worden, die aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit als Teil eines hierarchischen Systems gedacht worden seien. Dies kann unter den Stichworten Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung zusammengefasst werden.

Rassismus könne also keineswegs lediglich als individuelle Sichtweise gedacht werden, sondern stelle eine gesellschaftliche Ordnung dar, von der alle Mitglieder ungeachtet ihrer zugeschriebenen Position betroffen seien, da jeder und jede von dieser Ordnung auf eine bestimmte Art Privilegien und Benachteiligungen zugewiesen bekomme⁴. Dies bedeutet auch, dass diese Positionen nicht per se existieren, sondern immer als ein Verhältnis zueinander betrachtet werden müssen, ihre Existenz miteinander begründen und dadurch auch aufeinander angewiesen seien (vgl. Rose 2010: 213). Diese Dynamik wurde bereits ausführlicher im Kapitel zu den Positionierungen (2.2) besprochen und soll daher an dieser Stelle nicht eingehender erörtert werden.

Die Konzeption des Rassismus als gesellschaftliche Ordnung erklärt auch, warum laut Mecheril die sogenannte „Rassismusfalle“ (Mecheril 2003: 117) auch für jene allgegenwärtig sei, die von dieser Ordnung in erster Linie Benachteiligungen erfahren. Um in einem Kontext leben und angemessen handeln zu können, müsse man sich auf seine Regeln einlassen. Dadurch reproduzieren auch diejenigen, die dadurch „weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft“ (Rommelspacher 2011: 30)“ erhalten, diese Ordnung zumindest teilweise und tragen dadurch dazu bei, dass sie beibehalten wird.

Diese verminderten Lebenschancen sind es auch, die die Essenz der Problematik ausmachen. Sie werden laut Rommelspacher mithilfe eines „Zugehörigkeitsmanagements, das die Einen als zugehörig und die Anderen als Außenstehende ausweist“ (Rommelspacher 2011: 32) verteilt, das den „Mehrheitsangehörigen das Privileg, in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren“ (Rommelspacher 2011: 32) zugesteht. Dies gehe mit Vorteilen wie etwa Arbeitsmarkt- und Bildungszugang, sozialen Beziehungen und Prestige einher, spiegle sich also auch auf ökonomischer Ebene wieder und beeinflusse das eigene Selbstverständnis. Diese Vorteile werden allerdings nicht als solche empfunden, da sie hinter dem Anspruch auf Normalität verborgen bleiben, was wiederum eines der Privilegien darstelle: Man nimmt sein eigenes Weiß-Sein nicht wahr und muss sich daher nicht mit der Frage nach Rassismus auseinandersetzen. Weiß meint hier also unter Rückgriff auf die Erläuterungen von Eske Wollrad die „Herstellung [...] einer Gruppe, die als ‚normal‘ und homogen sowie als sich außerhalb von Rassifizierungsdynamiken befindend

⁴ So muss natürlich auch die vorliegende Arbeit als davon betroffen erachtet werden, da die Verfasserin Teil jener (rassistischen) Gesellschaft ist, über die sie schreibt. Überdies müssen wissenschaftliche Texte immer auch als Teil jenes Diskurses betrachtet werden, den sie kritisieren wollten, da sie nicht umhinkommen, die zu kritisierenden Sachverhalte zu benennen und dadurch auch zu rekonstruieren (vgl. Scharathow 2010: 88f).

repräsentiert wird.“ (Wollrad 2010: 144)⁵ Prägnant formuliert seien damit „alle Menschen [gemeint], die sich nicht mit Rassismus auseinandersetzen müssen“ (Wollrad 2010: 144). Obwohl betont wird, dass es sich nicht um Gruppen handle, die es per se und überall *gibt*, soll keine rein dekonstruktivistische Lesart angestrebt werden, die sich einzig mit dem fiktionalen Charakter der Weiß/Schwarz-Dichotomie befasst, da diese Einschränkung die Machtverhältnisse und politischen Bedeutungen zu übersehen und dadurch auch keine anknüpfende Kritik derselben ermöglicht. Im Fokus sollen stattdessen sowohl die Konstruktion als auch die tatsächlichen Folgen der Unterscheidungen stehen (vgl. Wollrad 2010: 147f), was sich auch in der Verwendung des Begriffs der natio-ethno-kulturell Anderen widerspiegelt und an die Ausführungen bezüglich der Positionierungen anknüpft. In beiden Zusammenhängen wurden bereits der relationale Charakter der interessierenden Sachverhalte sowie die Kritik einer rein dekonstruktivistischen Herangehensweise an soziale Verhältnisse diskutiert.

Die natio-ethno-kulturell Anderen werden, sind und bleiben sichtbar, während die nicht-Anderen (durch ihre suggerierte Unbetroffenheit) unsichtbar sind (vgl. Velho 2010: 116). Dies bedeutet natürlich nicht, dass es die einen als Kollektiv gibt und die anderen nicht, oder dass über Weiße nie gesprochen wird. Es verdeutlicht lediglich die Selbstverständlichkeit und die Naturalisierungen hinter den Unterscheidungen (vgl. Wollrad 2010: 149). Weiße sind „natürlich“ gemeint, wenn etwa von ÖsterreicherInnen die Rede ist, wobei hier der Begriff „natürlich“ sowohl im alltäglichen Sinne als „selbstverständlich“ als auch als Anspielung auf die dahinterliegenden Naturalisierungen verstanden werden soll. Diejenigen, die jedoch nicht „natürlich“ dazugehören, werden als solche benannt und dadurch sichtbar gemacht. Diese permanente Sichtbarkeit verpflichtet auch dazu, den Anforderungen zu entsprechen, diese dadurch zu reproduzieren und damit zynischer Weise zur eigenen Benachteiligung beizutragen⁶. Durch die Wirksamkeit von Norm(alitäts)begriffen geschieht dies ohne offensichtliche Gewalt und Kontrolle, was rassistische Ordnungen wiederum zu identifizieren

⁵ Weiß-Sein wird mitunter explizit als diejenige Position bezeichnet, die Privilegien auf symbolischer und faktischer Ebene mit sich zieht (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 55). Diese Definition erscheint hier allerdings aus zwei Gründen zu eng: Erstens genießen die interviewten Jugendlichen zwar gewisse Privilegien, werden aber trotzdem nicht uneingeschränkt als natio-ethno-kulturell zugehörig wahrgenommen werden bzw. nehmen sich selbst auch nicht so wahr. Zweitens wird dabei nicht berücksichtigt, dass Rassismuserfahrungen, die einen direkt wahrnehmbaren Teil des gesamten rassistischen Wirkkomplexes ausmachen, eine „Bereitschaft der/des Adressierten voraus[setzen], sich in dieser Weise adressieren zu lassen (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014: 324).

⁶ Deshalb wird hier von der Bezeichnung der natio-ethno-kulturell nicht-Anderen als Konstruierende und Produzierende dieser Ordnung bewusst Abstand genommen, da sie die Rolle und Position und dadurch auch die daraus resultierenden subversiven Möglichkeiten der natio-ethno-kulturell Anderen verdecken würde.

erschwert und dadurch auch ein Hindernis dabei darstellt, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, um sich in weiterer Folge dagegen wehren zu können (vgl. Velho 2010: 118f).

Die Legitimation der Ungleichheiten geschieht also dadurch, dass eine Weiße Norm bzw. Normalität konstruiert wird, was impliziert, dass alles nicht-Weiße auch nicht der Norm (den Ansprüchen) entspricht, nicht normal (nicht richtig) ist und daher auch nicht gutgeheißen werden muss (soll) (vgl. Arndt 2014: 20). Die Kriterien hierfür sind zwar einerseits willkürlich, da sie keine naturgegebenen Beziehungen darstellen. Andererseits sind sie keineswegs willkürlich, da sie entlang ökonomischer und politischer Maßstäbe, Ziele, Werte und Verhältnisse operieren und diese dadurch wieder reproduzieren (vgl. Arndt 2014: 21). Dies kann fast als Ziel, als Existenzberechtigung⁷, des Rassismus gesehen werden – „[W]eiße Macht herzustellen und zu garantieren“ (Arndt 2014: 22). Dies zeigt auch, dass Weiß-Sein „keine Weltanschauung, sondern eine Machtposition“ (Arndt 2014: 33) ist und verdeutlicht abermals, warum Rassismus – ob man es will oder nicht, ob man sich darüber bewusst ist oder nicht – (auch) für alle (Weißen) Mitglieder der Gesellschaft gültig ist.

In vielerlei Kontexten kann also eine Überlappung rassistischer mit klassistischen Problematisierungen beobachtet werden⁸. Dies ist keine neue Entwicklung, sondern seit jeher ein dem Rassismus inhärentes Phänomen. Im Frankreich des 18. und 19. Jahrhunderts wurde seitens der Adligen bereits argumentiert, dass ihre Privilegien auf einer „rassischen“ Überlegenheit gründen und daher berechtigt seien (vgl. Hentges 2014a: 217). Auch heute noch sind „alle typischen Aspekte der Rassisierung einer sozialen Gruppe in ein und demselben Diskurs“ (Balibar 1990: 251) vertreten. Dabei spielt es natürlich keine Rolle, ob nun von „Rasse“, „Migrationshintergrund“ oder „Ethnie“ gesprochen wird.

Heutzutage wird hierbei oftmals nicht mehr naturwissenschaftlich, sondern kulturalisierend argumentiert, indem eine Unvereinbarkeit von Wertesystemen und Lebensformen angenommen wird, die die Benachteiligungen und Kontrollen als legitim und sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 49). Dies wird von einigen auch als eine Art Einspruch benutzt, um zu betonen, dass man doch nicht rassistisch sei, da man ja nicht von Rassen, sondern „nur“ von Kulturen spreche (vgl. Butterwegge 2014: 229). Obschon es sich in diesem Fall also nicht um biologische Kriterien handelt, so erscheint dem

⁷ Existenzberechtigung soll natürlich keinesfalls so verstanden werden, dass Rassismen und ihre Auswirkungen als berechtigt oder gar gut gesehen werden soll, sondern dass die Unterscheidungsprozesse ohne diese Auswirkungen gar nicht wirksam wären.

⁸ Dies ist natürlich bis zu einem gewissen Teil auch der Tatsache geschuldet, dass Intersektionalität gerade auch bedeutet, dass die Ursachen von Benachteiligungen nicht eindeutig an einem Kriterium festgemacht werden können (vgl. Quehl 2010: 197).

Kulturkonzept in diesen Kontexten ein nahezu deterministischer Charakter eigen zu werden, dessen Einfluss sich der/die Einzelne kaum entziehen kann und daher quasi von Geburt an ausgeliefert ist.

Abschließend soll noch angemerkt werden, dass es natürlich viele Überschneidungen zwischen der Auseinandersetzung mit der Strukturkategorie des Rassismus und der Frage nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit gibt. Daher bilden die beiden Kapitel eine Art Symbiose. Sie behandeln dasselbe Thema, allerdings aus zwei verschiedenen Perspektiven. In den Interviewanalysen wird dies berücksichtigt, indem die interessierenden Aspekte aus beiden Blickwinkeln betrachtet werden, um somit ein umfassenderes Verständnis gewährleisten zu können.

Nachdem nun die Konzeptionen der drei hier relevanten Ungleichheitsverhältnisse – Rassismen, Klassismen und Bodyismen – eingehend erläutert wurden, sollen darauf aufbauend die interessierenden Begriffe, „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“, für den vorliegenden Kontext erschlossen werden. Diese sollen wiederum auch mit den Konzepten der (natio-ethno-kulturellen) Zugehörigkeit und jenem der Positionierungen in Zusammenhang gebracht werden, um anschließend eine Analyse des Interviewmaterials daran anzuknüpfen.

3. „Hochbegabung“

Wenn die Perspektive „hochbegabter Jugendlicher mit Migrationshintergrund“ das Zentrum der folgenden Analyse darstellen soll, so muss natürlich auch geklärt werden, was unter „Hochbegabung“ verstanden wird. Dies stellte sich im Rahmen der Recherche als besondere Herausforderung dar. Es existieren viele verschiedene Begabungsbegriffe, die mitunter verschiedene Dinge zu bezeichnen und zu messen behaupten. Der hier gewählte Zugang soll sich im Sinne einer induktiven Herangehensweise an jenen Konzepten orientieren, die im Kontext der konkreten Zielgruppe wirksam sind und die analysierten Interviewpassagen bedingen.

Hierfür soll zunächst jenes Verständnis von „Hochbegabung“ umrissen und kontextualisiert werden, das offiziell an der Sir-Karl-Popper-Schule (SKP) in Verwendung ist. Dieses wird als faktische und diskursive Fremdpositionierung der InterviewpartnerInnen gedacht, da die SchülerInnen auf der Basis dieser Begriffsdefinition getestet wurden, wodurch suggeriert wird, dass sie diese Kriterien erfüllen.

Anschließend soll ein kurzer Überblick über Kritik und etwaige problematische Aspekte hinsichtlich des Konzepts der „Hochbegabung“ geschaffen werden, um zusätzliche Perspektiven einzubringen. Im praktischen Teil werden auch die jeweiligen persönlichen Konzepte und Ansichten der InterviewpartnerInnen diskutiert, die sich teilweise von dem Verständnis der SKP unterscheiden, bzw. dieses kritisieren. Sie stellen sich als Zusammenspiel verschiedener Fremd- und Selbstpositionierungen dar, wie im Laufe der Interviewanalysen ersichtlich wird.

Die Analysen sollen also vor dem Hintergrund einer literaturbasierten Recherche und einer individuellen, interviewzentrierten Begriffskonzeption der „Hochbegabung“ stattfinden. Dabei dient natürlich im Kontext jedes Interviews ein anderer Begabungsbegriff als Ausgangspunkt, um eine datengeleitete Arbeit mit dem Material zu gewährleisten. Die einzelnen Komponenten und Aspekte der jeweiligen Begriffe wechselwirken dabei auf unterschiedliche Arten mit dem Begriff des „Migrationshintergrunds“. Diese Wechselwirkungen stellen den Fokus der Analyse dar und sollen eingehend im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit diskutiert werden.

In den folgenden Absätzen soll nun der Begriff der „Hochbegabung“ mithilfe der recherchierten Literatur erschlossen werden. Dabei wird fortlaufend eine intersektionale Perspektive eingebracht, die begründet, weshalb der Begriff in der vorliegenden Arbeit an der Schnittstelle zwischen den Strukturkategorien der Bodyismen und Klassismen gedacht wird.

3.1 Begriffsbestimmung

Es kann grob zwischen zwei Konzeptionslinien der „Hochbegabung“ unterschieden werden, einem positivistischen und einem dynamischen Begabungsverständnis. Ein traditionell positivistischer Begabungsbegriff versteht Begabung als statische und messbare Eigenschaft von Menschen (vgl. Pongratz 2010: 15). Dies erlaubt eine eindeutige, hierarchische, fixierte Klassifikation aller AkteurInnen hinsichtlich des Feldes und der Ausprägung ihrer Begabung.

Ein dynamisches Verständnis misst zusätzlich der Förderung und der sozialen Umwelt eine wichtige Rolle bei. Als Metapher kann hierbei ein landwirtschaftliches Feld herangezogen werden (vgl. Pongratz 2010: 16). Sein Ertrag hängt vom Acker, den Samen und der Umwelt ab. Alle drei Komponenten müssen günstig sein, um eine reiche Ernte zu erzielen. Fällt diese mager aus, kann dies an jedem der drei Faktoren liegen. Die Entwicklung der Begabung wird dementsprechend als abhängig von der Person, der Förderung und den gesellschaftlichen

Bedingungen betrachtet. Eine definitive Benennung der Kausalität wird dadurch also unmöglich.

Betrachtet man die zweite Art der Begriffskonzeption, so wird bereits deutlich, weshalb „Hochbegabung“ als ein bodyistisch-klassistischer Differenzmarker betrachtet werden muss. Wie im Kapitel bzgl. der Intersektionalität (2.3) bereits erläutert wurde, arbeiten diese beiden Strukturkategorien auf der Repräsentationsebene mit der Idee der persönlichen Optimierbarkeit. Dies findet sich in der Herstellung und Art des Bezugs zwischen „Hochbegabung“ und von der als „hochbegabt“ geltenden Person wieder. Die Person sei letztlich für die Ausprägung ihrer Begabung verantwortlich. Ein eindeutiger Zusammenhang zur Kategorie der Klasse besteht in den genannten Faktoren der Förderung und der gesellschaftlichen Bedingungen. Die Verbindung zu den körperlichen Ausgangsbedingungen des Individuums stellt wiederum einen klaren Bezug zur Kategorie der Bodyismen dar.

Die SKP orientiert sich in diesem Spektrum ausdrücklich an der dynamischen Begriffskonzeption. Begabung wird dabei als das „Potenzial eines Menschen, besondere und außergewöhnliche Leistungen zu erbringen“, definiert (Scheiber 2015a: 74). Dieses Verständnis wird einerseits durch wissenschaftliche Untersuchungen gestützt, die die Ursache in den Kapazitäten des präfrontalen Gehirns sehen, wodurch „Hochbegabung“ zu „50 – 80% genetisch bedingt“ sei (Sir-Karl-Popper-Schule: Begabungsförderung). Dadurch wird abermals die Körperlichkeit dieser Kategorie deutlich. Zusätzlich werde Begabung aber auch „durch ständige Wechselwirkung mit der Umgebung des Menschen verändert“ (Scheiber 2015a: 74) und stelle daher keine konstante Größe dar. Letztlich sei sie als Zusammenspiel zwischen dem Potenzial – der „Gabe“ (Scheiber 2015a: 74) – und der „Anregung von außen durch Dialog“ (Scheiber 2015a: 74) zu sehen. Intelligenz wird dabei als Teilaspekt der „Hochbegabung“ erachtet. Sie sei die Leistungs- und Denkfähigkeit, „Hochbegabung“ die daraus resultierende „besondere Ausprägung bestimmter Begabungsbereiche“ (Scheiber 2015a: 74).

Weiters wird zwischen „Hochbegabung“ und „Hochleistung“ unterschieden (vgl. Richter 2015). „Hochbegabung“ sei eine „besonders ausgeprägte Befähigung“ in einem bestimmten Bereich, die als „Grundlage für die Entwicklung von hervorragenden Fähigkeiten im späteren Leben“ (Richter 2015) diene. Ob auf dieser Basis schließlich die entsprechenden Leistungen erbracht werden, hänge zusätzlich von vielen anderen Faktoren ab, allen voran der Motivation und der Persönlichkeit der/des Einzelnen. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien begründet, die „zeigen, dass der tatsächliche Erfolg in Schule und

Beruf zwar Begabungen als Grundlage benötigt, dann aber im wesentlichen durch nichtkognitive Faktoren wie Motivation, Zielstrebigkeit, Ausdauer und durch Unterstützung in Elternhaus und Schule bedingt ist“ (Richter 2015). Als Faktoren, die die Leistungsmotivation fördern, werden dabei unter anderem die „Beurteilung bzw. Belohnung der Anstrengung (im Gegensatz zur Belohnung des Endergebnisses)“ (Richter 2015) gesehen. Dabei werden die Entwicklungen der ersten Lebensjahre, also vor Schuleintritt, als äußerst wichtig und aussagekräftig erachtet. Bei der Realisierung von Fähigkeiten wird weiters auch auf die Einstellung von Eltern, LehrerInnen und FreundInnen hingewiesen, explizit auf deren Lob und Anerkennung. Diese sollen dem Frustrationspotenzial entgegenwirken, das entstehe, wenn sich die „hochbegabten“ Kinder zu hohe Ziele stecken (Richter 2015).

An dieser Stelle lohnt es sich, die Faktoren, die als ausschlaggebend für die tatsächlich erbrachte Leistung genannt werden, in zwei Gruppen zu teilen. Die erste Gruppe kann als Gruppe der Fremdpositionierungen konzipiert werden. Es handelt sich um die Förderung, die von der Umwelt erfahren wird, also einerseits um die Repräsentationsebene und andererseits um strukturelle Bedingungen, die beide als von klassistischen Faktoren abhängig gedacht werden können. Strukturbedingt sind sie, da sie auf Ressourcen angewiesen sind, die zur Förderung bereitgestellt werden können. Auf der Ebene der Repräsentationen befinden sie sich, indem sie von Werten und Diskursen abhängig sind.

Die zweite Gruppe bezieht sich auf die „hochbegabten“ Personen selbst und ihren Charakter. Dieser wird mit Begriffen wie Motivation, Zielstrebigkeit und Ausdauer beschrieben. Es handelt sich also durchwegs um Eigenschaften, die an der Optimierung der potenziellen Leistung orientiert sind. Dadurch stellen sie ein übliches bodyistisches Diskursmuster dar. Der Körper der/des AkteurIn wird zu einem großen Teil als von ihm/ihr selbst gestaltet dargestellt, sodass die Relevanz struktureller Einflussfaktoren teilweise verwischt wird.

3.2 Aufnahmeverfahren

Da die InterviewpartnerInnen im Zuge der Konstruktion verschiedener Positionierungen hinsichtlich der „Hochbegabung“ oftmals das Aufnahmeverfahren der SKP und sein Bestehen als Kriterium heranziehen, soll dieses in den folgenden Absätzen separat behandelt werden.

Die interviewten Jugendlichen sind allesamt SchülerInnen der SKP in Wien. Dabei handelt es sich um einen „Schulversuch für Hochbegabte“ (Scheiber 2015b), bei dem „nur Personen aufgenommen werden, die mit wissenschaftlichen, standardisierten Methoden als hochbegabt ausgewiesen sind.“ (Scheiber 2015b). Dies soll durch ein aufwändiges Aufnahmeverfahren

ermöglicht werden, bei dem externe, also als anonym und neutral gedachte ExpertInnen ein differenziertes Profil der einzelnen BewerberInnen erstellen, bei dem verschiedene Arten von Intelligenz festgestellt werden sollen.

„Hochbegabung“ wird dabei am „Ende des gesellschaftlichen Spektrums“ angesiedelt, dessen Gegenstück auf der anderen Seite „lernschwache Schüler[Innen]“ darstellen (Schmid 2002). Daran wird abermals ersichtlich, dass Positionierungen niemals nur Eigenschaften der jeweiligen Personen, Begriffe oder Elemente bezeichnen, sondern immer als Verhältnisse gedacht werden müssen. „Hochbegabung“ kann – in dieser Konzeption – niemals ohne das Gegenstück der lernschwachen SchülerInnen gedacht werden und vice versa.

Das Aufnahmeverfahren soll mithilfe von Intelligenztests eine „möglichst objektive Einschätzung des Potenzials“ (Scheiber 2015a: 74) gewährleisten. Die Tests, die dabei verwendet werden, sind bildungs- und sprachabhängig und -unabhängig (vgl. Scheiber 2014). Dabei wird explizit darauf hingewiesen, dass dadurch „Kinder mit Migrationshintergrund und eventuellen Schwierigkeiten in der Unterrichtssprache in ihrer kognitiven Begabung erkannt werden können“ (Scheiber 2015b). Zusätzlich wird auch ein Fragebogen zur Leistungsmotivation verwendet, der allerdings nicht als Ausschlussgrund fungiert, sondern lediglich als Gesprächsgrundlage und zur Selbsteinschätzung dienen soll.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Begriff des Potenzials. Dabei handelt es sich laut Duden um die „Gesamtheit aller vorhandenen, verfügbaren Mittel, Möglichkeiten, Fähigkeiten, Energien“ (Duden Online: Potenzial). Vor dem Hintergrund der bisher diskutierten Aussagen stellt sich hierbei allerdings die Frage, ob damit letztlich die genetisch bedingten Fähigkeiten, die elterlichen (finanziellen) Mittel oder die Möglichkeiten, die durch die eigene Motivation entstehen, gemessen werden. Dass es nicht die Absicht ist, den sozioökonomischen Status der Familie über den Schulbesuch entscheiden zu lassen, wird in den folgenden Absätzen deutlich. An dieser Stelle soll lediglich auf die Untrennbarkeit der verschiedenen Faktoren hingewiesen werden, die die Testung einer eindeutigen Kausalität sehr schwierig erscheinen lassen.

In diesem Kontext erscheint es daher auch relevant, auf die Distanzierung der SKP vom Begriff der „Eliteschule“ im landläufigen Sinne des Wortes“ hinzuweisen (Scheiber 2015a). Dabei wird explizit gesagt, dass „Hochbegabung“ als Phänomen aller sozialen Schichten gedacht werde und daher der Besuch der SKP für SchülerInnen aller Schultypen offen sei. Es

wird also eine Selbstpositionierung getroffen, die den Einfluss klassistischer Strukturbedingungen kritisiert.

Während der Elitebegriff im Sinne der Abstammung verworfen wird, findet sich allerdings eine klare Befürwortung der Leistungselite (vgl. Scholz 2002). Der Behauptung, dass durch Begabungsförderung „die Bessergestellten besser gestellt [werden], die Starken stärker, Privilegierte privilegiert werden [sollen]“ (Scholz 2002) wird dabei widersprochen.

Nachdem nun die Einstellung der SKP bzgl. der Begriffskonzeption kurz umrissen wurde, sollen nun einige Kritikpunkte zusammengefasst werden, die in der Literatur zur „Hochbegabung“ zu finden sind. Anhand dieser wird abermals der Begriff entlang struktureller Ungleichheitsverhältnisse angeordnet, um in weiterer Folge die Interviewausschnitte gezielt analysieren zu können.

3.3 Problematik und Kritik

Der erste Kritikpunkt, der oftmals genannt wird, ist die Begriffskonzeption, die den Einfluss von Faktoren einschließt, auf die das Individuum keinen Einfluss hat. Hier ist die Kritik des Genetik-Diskurses zu nennen, der laut Pongratz (2010) in diesem Kontext einen immer höheren Stellenwert gewinne (vgl. Pongratz 2010: 17). Er biete Raum für einen neuen pädagogischen „Diskurs der Ungleichheit“ (Pongratz 2010: 17), der Fragen der Bildungseliten und, vice versa, der Elitenbildung enthalte.

Weiters werde von Ribolits (2007) als problematisch erachtet, dass Intelligenztests eine vermeintliche Begabung bereits vor dem Eintritt der Förderung messen wollen, wodurch auch die Leistungselite, gerade durch die Stützung durch den genetischen Diskurs, zu einer Geburtselite werde und dadurch dem Diskursmuster der Vererbung von Adelstiteln ähnele (vgl. Ribolits 2007: 180). Obwohl also gerade der Elitebegriff verworfen wird, wird er in gewisser Weise reproduziert, da das Potenzial als Selektionskriterium herangezogen wird und nicht die Leistung selbst.

Es wird also abermals die Verschmelzung bodyistischer mit klassistischen Kategorien deutlich. Die hier zitierte Kritik spricht gleichzeitig beide Ungleichheitsverhältnisse in einer Vielzahl von Wechselwirkungen an.

Im Kontext von Intelligenztests wird durch zwei weitere Argumente eine Unzulänglichkeit behauptet. Erstens könne ein Testergebnis niemals eine Vorhersage darüber treffen, welche Leistungen die/der Einzelne tatsächlich erbringen wird. Zweitens werde vernachlässigt, dass

es sich letzten Endes immer noch um Prüfungen handle und die Ergebnisse – wie beispielsweise bei Schularbeiten und Führerscheinprüfungen – durch gezielte Vorbereitung und Übung verbessert werden können. (vgl. Gillborn 2010:243).

Hierbei wird auch deutlich, dass die meritokratische Logik, ein klassistisches Diskursmuster, eine wichtige Stellung einnimmt, die einige Abschnitte weiter unten detaillierter ausgeführt werden soll. An dieser Stelle soll jedoch auf die dabei wirkenden Naturalisierungen der Intelligenz- und Begabungsdiskurse hingewiesen werden. Diese führen laut Hadjar dazu, dass die Meritokratie als legitimer Verteilungsmechanismus betrachtet wird (vgl. Hadjar 2008: 48). Die Argumentation, die den Zugang zu wirtschaftlichen Machtpositionen mit Intelligenz begründet, folge einem naturalisierenden Diskursmuster, das jenem des Rassismus nicht unähnlich sei: „[V]orgeblich unbeeinflussbare biologische Tatsachen [werden] als Legitimation für unterschiedliche gesellschaftliche Bewertungen von Menschen und sozialen Gruppen herangezogen“ (Ribolits 2007: 17). Wie die Weiße Position im rassistischen Kontext, so „ist es für die Begünstigten [...] möglich, sich als eine ‚natürliche‘ Elite darzustellen, deren privilegierte Position sich aus sich selbst erklärt.“ (Ribolis 2007: 179) Gerade die Annahme der Abwesenheit des eigenen Einflusses auf die körperlichen Ausprägungen stelle also Hadjar zufolge die Verknüpfung zwischen der bodyistischen und klassistischen Strukturkategorie dar.

Für eine Kategorisierung der „Hochbegabung“ als klassistischer Differenzmarker spricht der zentrale Stellenwert von Leistung in diesem Konzept. Dabei wird „Hochbegabung“ häufig als Potenzial zu herausragender Leistung definiert, was sie gewissermaßen als Ziel setzt. Dies widerspricht in gewisser Hinsicht wiederum der meritokratischen Logik, indem nicht die Leistung per se als Beurteilungskriterium herangezogen wird, sondern lediglich die Möglichkeit dazu. Hinzu kommt, dass zwar eine Distanzierung von einer Abstammungselite vorgenommen wird, die beispielsweise durch die Betonung der Aufnahme von SchülerInnen aller Schultypen betont wird, jedoch gleichzeitig auf die Relevanz der Förderung und des Einflusses der Umgebung hervorgehoben werden.

Dabei wird also das Modell der statistischen Unabhängigkeit von Chancengleichheit und -gerechtigkeit herangezogen. Dieses meint, dass unterschiedliche Bildungsergebnisse nicht per se abgeschafft werden müssen, allerdings dürfen sie nicht von der Herkunft abhängen, sondern müssen innerhalb jeder Gruppe nahezu gleich verteilt sein (vgl. Becker 2011: 89). Dass dies in Österreich nicht der Fall ist, wird durch verschiedene Studien bestätigt (vgl. Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2013: 24). Der Erfolg im österreichischen

Bildungskontext hängt dem Österreichischen Bundesbericht 2012 zufolge unter anderem von dem sozioökonomischen Status und der Bildung der Eltern ab. Dies schlägt sich beispielsweise in einem Geschwindigkeitsunterschied bei der Entwicklung verschiedener Kompetenzen, aber auch in der Schulwahl nieder. In diesem Kontext soll zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass diesbezüglich der Faktor des „Migrationshintergrunds“ einen geringeren Einfluss als die soziale Schicht auf die Schullaufbahn hat.

Anschließend sollen noch einige grundsätzliche Überlegungen zur Schule als Institution erwähnt werden, die sich mit dem Begabungsdiskurs überschneiden.

Eine der Funktionen der Schule und ihres derzeitigen Aufbaus in Österreich könne laut Pongratz (2010) unter anderem in der Selektion gesehen werden (vgl. Pongratz 2010: 29). Geburt und Klasse werden dabei (offiziell) nicht mehr als Legitimationen für ungleiche Lebenschancen gesehen. Dies werde in einem meritokratischen Verständnis durch individuelle Leistung ersetzt. Das große Problem liege allerdings bereits in der Ausgangssituation, da es schlicht unmöglich sei, gleiche Startchancen für alle SchülerInnen zu gewährleisten. Die Grundbedingungen für diesen Verteilungsmechanismus können also niemals geschaffen werden.

Eines der grundlegenden Probleme bleibe also, dass „weiterführende und höhere Bildung immer noch ein Privileg ohnehin schon privilegierter Sozialschichten“ ist (Becker 2011: 87). Dies treffe vor allem auf Länder mit einem stark gegliederten Bildungssystem, wie etwa Österreich, zu, wo soziale Herkunft einen sehr hohen Einfluss auf das Bildungsniveau hat (vgl. Hadjar 2008: 48). Zusätzlich bleibe unberücksichtigt, „dass Fähigkeiten, Motivationen, Anstrengungen und Leistungen an die soziale Herkunft gekoppelt sind“ (Becker 2011: 89). Gerade die Aspekte, die also bei den Ausführungen hinsichtlich der Entwicklung von Potenzial zu Leistung genannt wurden, sind also an die soziale Schicht gekoppelt und verhindern dadurch schon fast, dass „Hochbegabung“ ein schichtunabhängiges Phänomen sein kann.

Entgegen allen Studien, die das Gegenteil nahe legen, halte sich laut Ribolits (2007) „hartnäckig der Mythos, dass es in Schule und Ausbildung primär um das Hervorbringen von Begabungen ginge und die dort erworbenen Abschlüsse Intelligenz indizieren würden.“ (Ribolits 2007: 179) Dieses Diskursmuster steht in Widerspruch mit den bereits zitierten statistischen Daten zum österreichischen Schulsystem. Es zeigt sich also auch an dieser Stelle

die Relevanz der Unterscheidung der Ebenen der Intersektionalität, um sowohl die faktische Existenz als auch ihre diskursive Negation analysieren zu können.

Nachdem nun der Begriff der „Hochbegabung“ ausführlich charakterisiert wurde, wird im nächsten Kapitel das Konstrukt des „Migrationshintergrund“ dargestellt und hinsichtlich seiner intersektionalen Bezüge und Wirkungen kontextualisiert.

4. „Migrationshintergrund“

In den folgenden und abschließenden Absätzen der theoretischen Fundierung der Interviewanalysen soll der Begriff des „Migrationshintergrunds“ diskutiert werden. Dabei wird der Fokus neben einer semantischen Analyse vor Allem auf der Nähe zur Strukturkategorie der Klasse sowie der Implikationen im Bildungskontext liegen.

4.1 Semantische Begriffsanalyse

Wenn der Frage nachgegangen werden soll, wie die interviewten Jugendlichen den Begriff des „Migrationshintergrunds“ allgemein und in Bezug auf sich selbst wahrnehmen, so muss zunächst seine semantische und diskursive Bedeutung abgeklärt werden. Hierbei soll die Analyse von Claudio Scarvaglieri und Claudia Zech (2013) als Grundlage dienen. Dabei wird einerseits als bemerkenswert hervorgehoben, dass der Begriff erst Ende der 1990er Jahre erstmals verwendet wurde, seitdem seine Häufigkeit aber kontinuierlich gestiegen ist⁹. Dies weist darauf hin, „dass der Ausdruck eine Lücke im Sprachsystem schließt, die von anderen Mitteln freigelassen wird.“ (Scarvaglieri/Zech 2013: 207). Die Frage, warum der Begriff des „Migrationshintergrunds“ immer häufiger verwendet wird, lasse sich laut Scarvaglieri und Zech unter anderem dadurch erklären, dass das bundesdeutsche Staatsangehörigkeitsrecht dahingehend geändert wurde, dass der Zugang zur deutschen Staatsbürgerschaft erleichtert wurde (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 222f). Deshalb seien „Ausländer“ heute nicht mehr alle jene, die es noch vor einigen Jahren waren. Der Begriff des „Migrationshintergrunds“ schaffe es hingegen, auch jene Personen zu umfassen, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, aber nicht als natio-ethno-kulturell eindeutig zugehörig wahrgenommen werden. Während auf formaler Ebene das Mitgliedschaftskonzept des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontexts also geändert wurde, setze die Einführung des Begriffs „Mensch mit Migrationshintergrund“ die ursprüngliche gedankliche Trennung fort und erhalte sie dadurch

⁹ Als erster Verwendungszusammenhang wird der zehnte Kinder- und Jugendbericht der (bundesdeutschen) Bundesregierung genannt und der Zuwachs des Gebrauchs wird anhand mehrerer Tageszeitungen dargestellt, die ebenfalls ausschließlich bundesdeutschen Ursprungs sind. Aufgrund der starken Rezeption bundesdeutscher Medien wird aber angenommen, dass eine in Österreich durchgeführte Studie zu ähnlichen Ergebnissen führen würde.

auf informeller Ebene. Dies lege Scarvaglieri und Zech zufolge die Interpretation nahe, dass die gesellschaftlichen Positionierungen weiterhin bestehen.

In ihren Analysen stellen sie heraus, dass der Begriff anfangs „alle Personen mit nicht (ausschließlich) deutschen Wurzeln“ (Scarvaglieri/Zech 2013: 205) bezeichnen sollte, da die Begriffe Staatsangehörigkeit und Nationalität in ihrer suggerierten Eindeutigkeit die Realität nicht abzubilden vermochten. Eine genaue Definition schien es allerdings nicht zu geben und der Begriff schien auch nicht aus der Absicht heraus entstanden zu sein, eine neue sozialwissenschaftliche Perspektive zu generieren, sondern stellte stattdessen eher ein Synonym der Worte „Ausländer“ oder „ausländische Herkunft“ dar und meinte damit dieselben Personen wie diese beiden Begriffe.

Auch die Betrachtung der beiden Einzelteile des Kompositums scheint zu einem besseren Verständnis beizutragen. Der Begriff der Migration, der um einiges später als seine Ableitungen der E- oder Immigration Einzug in die deutsche Sprache gefunden hat, scheint verglichen zu diesen beiden Begriffen von einer Art semantischer Leere gekennzeichnet zu sein: Während ein Emigrant weggegangen ist und ein Immigrant gekommen ist – beide also bereits irgendwo angekommen sind – scheint hingegen der Migrant permanent von seiner Wanderung betroffen zu sein. Das Fehlen konkreten Wissens, die suggerierte Unabgeschlossenheit des Migrationsprozesses, lässt die Möglichkeit eines erneuten Ortswechsels immer als Möglichkeit stehen und setzt dadurch das Ankommen an einem Ziel fast mit einer Utopie gleich (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 207f). Die Ergebnisse der Analyse schließen dadurch nahtlos an Mecherils Konzept der prekären Zugehörigkeit an, dessen Status von einer dauerhaften Vorläufigkeit und einer immerwährenden Gefahr der Änderung betroffen ist.

Der Begriff des Hintergrunds ist im Gegensatz zur Migration schon viel länger Teil der deutschen Sprache und wurde zunächst in anderen Kontexten, nämlich der Malerei und Bühne, verwendet. Er impliziert eine BeobachterInnenperspektive, die zwischen Hinter- und Vordergrund zu unterscheiden vermag – denn für die gemalten Menschen, für die Charaktere des Theaterstücks, erscheint der Hintergrund lediglich als Teil ihrer Umwelt, in der sie sich frei zu bewegen glauben. Ein Hintergrund(bericht) hilft beispielsweise zusätzlich, Neues und Unerwartetes verständlich zu machen, indem er Struktur und Kontext vorgibt und dadurch interpretative Sicherheit suggeriert. In weiterer Folge „ermöglicht [er] offenbar die Unterscheidung zwischen Personen, die erst über ein Gewandertsein (ihr eigenes oder das ihrer Eltern oder Großeltern) verstehbar werden, und Personen, die im Gegensatz dazu ohne

Umwege zu verstehen sind.“ (Scarvaglieri/Zech 2013: 208f) Für Migrationsandere wird also ihre Zugehörigkeit als Bedingung ihrer Handlungen dargestellt.

Es wird also ganz deutlich, dass die tatsächliche Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ weit über die Benennung eines Ortswechsels hinausgeht, dieser im Gegenteil eher wenig relevant erscheint. Die Ergebnisse der von Scarvaglieri und Zech durchgeführten Korpusanalyse legen nahe, „dass der mit dem Ausdruck aktualisierte Wissenskomplex nicht nur die ursprüngliche Unterscheidung zwischen Menschen deutscher und Menschen nicht-deutscher Herkunft realisiert, sondern insbesondere diejenigen nicht-deutscher Herkunft auch generell als förderbedürftig und benachteiligt sowie als ungenügend in die Mehrheitsgesellschaft (der Menschen deutscher Herkunft) integriert kennzeichnet.“ (Scarvaglieri/Zech 2013: 217)

Auf diskursiver Ebene zeige sich laut Castro Varela und Mecheril zusätzlich eine Ausweitung der Diskurse, die unter anderem auch die Begriffe Integration und Sicherheit ganz deutlich als Teil des Diskurses betrachten (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010b: 4). Diese Konnotationen wirken sich in weiterer Folge als Verdacht aus, der Migrationsanderen gegenüber wirksam wird (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010b: 6).

Weiters wird deutlich, dass fast ausschließlich über Menschen „mit“ „Migrationshintergrund“ gesprochen wird. Menschen „ohne“ „Migrationshintergrund“ werden nicht thematisiert, sie erscheinen unsichtbar, „normal“, die Betrachtenden des Bildes, die zwischen Vorder- und Hintergrund (der Menschen im Bild) sprechen (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 218). Menschen „ohne Migrationshintergrund“ sind also diejenigen, denen eine Position der Normalität zugestanden wird und die daher als Weiß gelten, wie im Kapitel zur Strukturkategorie Rassismus (2.3.2) näher ausgeführt wurde.

Die Kraft der Repräsentationsebene wird in diesem Kontext besonders deutlich. Obwohl ein sogenannter „Migrationshintergrund“ die Normalität für viele Menschen darstellt, markieren ihn die diesbezüglich wirksamen Diskurse als Abweichung von der Norm(alität) (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010a: 37). Während also die Migrationserfahrung an sich als Normalität bezeichnet werden kann, ist der/die MigrantIn jemand, „der von einem imaginären Normaltyp abweicht“ (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010a: 37). Daran wird abermals deutlich, dass der/die MigrantIn weniger mit einem vollzogenen Ortswechsel zu tun hat – Menschen, die zum Studieren aus Oberösterreich nach Wien kommen, werden schließlich nicht zwingend als MigrantInnen betrachtet – „sondern eher eine vermutete und

zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (do Mar Castro Varela/Mecheril 2010a: 38) bezeichnet. Diese Normalitätsvorstellungen sind es auch, die dazu beitragen, dass die geografische Zuordnung des jeweiligen „Migrationshintergrunds“ Auswirkungen auf seine Wahrnehmung hat. Hinsichtlich der Interviewanalysen ist hier relevant, dass diejenigen, die als „Weiß“ gelesen werden, dabei eher dem natio-ethno-kulturellen Wir zugeordnet werden, als diejenigen, die „Schwarz“ gelesen werden, und auch die geografische Zuordnung des zugeschriebenen „Migrationshintergrunds“ Auswirkungen auf seine Wahrnehmung hat: „Weißen“ US-AmerikanerInnen oder Franzosen/Französischen wird die Zugehörigkeit dabei tendenziell weniger verweigert als „Schwarzen“ TürkInnen oder auch „Schwarzen“ Deutschen und schließt dabei an rassistische und (post)koloniale Unterscheidungen an (vgl. Goel 2009).

Dabei handelt es sich um einen aktiven Positionierungsprozess, der sich auf alle drei Ebenen gesellschaftlicher Ungleichheiten auswirkt. Auf struktureller Ebene äußert sich die Unterscheidung etwa in Staatsbürgerschaftsgesetzen oder dem Arbeitsrecht; Auf der Repräsentationsebene wird die diskursive Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne „Migrationshintergrund“ wirksam, die gesellschaftlich akzeptierte rassistische Erklärungen produziert, welche wiederum die Strukturebene stützen (vgl. Mecheril/Melter 2010: 155); Auf der Identitätsebene wirken sich diese Unterscheidungen in Selbst- und Fremdpositionierungen aus, wie etwa im Rahmen der Interviewanalysen der vorliegenden Arbeit deutlich wird.

Da alle fünf InterviewpartnerInnen eine Schule für „hochbegabte“ Jugendliche besuchen und im Rahmen der Interviews auch nach ihren Erfahrungen und Erfahrungen diesbezüglich gefragt wurden, soll die spezifische Situation von Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ im Bildungskontext beleuchtet werden. Die beiden Begriffe nehmen in diesem Zusammenhang sehr verschiedene Rollen ein, wie sowohl hier, im Zuge der theoretischen Abhandlungen, als auch in den Interviews selbst deutlich wird.

4.2 „Migrationshintergrund“ und Bildungsbenachteiligung

SchülerInnen mit „Migrationshintergrund“ werden im Bildungszusammenhang oftmals aus defizitärer Perspektive betrachtet, vor allem in Zusammenhang mit bestimmten Wiener Stadtteilen, die als solche mit einem hohen Anteil an Migrationsanderen gelten (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010: 22). Dabei sind Bedeutung und Konsequenzen des sogenannten „Migrationshintergrunds“ nicht festgeschrieben, sondern – wie Positionierungen generell – sozial konstruiert. Dirim, Mecheril und Melter zufolge bestehe „[e]ine Aufgabe und Verantwortung der Schule demokratischer Gesellschaften [...] darin, dass Faktoren wie

„Migrationshintergrund“ nicht zu einer systematischen Schlechter-Stellung führen.“ (Dirim/Mecheril/Melter 2010: 23) Dass dies nicht der Fall ist, wird an verschiedenen statistisch nachweisbaren Aspekten deutlich, wie etwa durch die durchschnittliche Wiederholung von Schulklassen, die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen und die darauf zurückzuführenden beruflichen Konsequenzen sowie die erreichten Bildungsabschlüsse. Daneben ist es für natio-ethno-kulturell Andere selbst mit höheren Abschlüssen schwieriger, sich am Arbeitsmarkt durchzusetzen. Für die späteren Interviewanalysen ist zuletzt auch noch relevant, dass diese Untersuchungen auf SchülerInnen mit türkischem oder ex-jugoslawischem Hintergrund zutreffen, allerdings jene Jugendlichen mit Bezug zu Ostasien hingegen durchschnittlich bessere Schulerfolge erzielen (Dirim/Mecheril/Melter 2010: 23). Dadurch, dass Bildungsabschlüsse an berufliche Positionen und diese wiederum an wirtschaftliche Positionierungen gebunden sind, dockt die Positionierung als „Mensch mit Migrationshintergrund“ nicht nur an rassistische, sondern auch an klassistische Ungleichheitsverhältnisse an.

Dass Migration im schulischen Kontext vordergründig mit Benachteiligungen assoziiert wird, wird deutlich, wenn man die Gegenstandsbereiche und Forschungslogiken erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Migration und Bildung analysiert (vgl. Mecheril 2010a: 69-76). Viele davon beziehen sich ausdrücklich auf die Schlechterstellung von Migrationsanderen im Schulkontext. Dies deutet erstens auf tatsächliche Benachteiligungen hin, zweitens zeigt es aber auch, dass in den jeweiligen Diskursen diese Benachteiligungen eine prominente Rolle spielen.

Hinsichtlich der Erklärungsansätze hierzu finden sich unterschiedliche Herangehensweisen, die teilweise die Gründe bei den Familien suchen – einerseits in ihren kulturellen und ökonomischen Defiziten oder andererseits in der Migrationssituation an sich – und teilweise die Institution Schule verantwortlich machen – dabei entweder die Bedingungen des Lehrens und Lernens oder aber institutionelle Diskriminierungen als Ursache darstellen (vgl. Rose 2012: 34). Im deutschsprachigen Raum werden dabei vor allem Begründungen mittels kultureller Differenz favorisiert, während institutionelle Gegebenheiten weitestgehend ausgelassen werden (vgl. Rose 2012: 44).

Anschließend soll nun argumentiert werden, weshalb der Begriff „Migrationshintergrund“ aus intersektionaler Perspektive an der Schnittstelle zwischen Rassismen und Klassismen gesehen wird. Dies soll zunächst anhand des Bildungskontexts erörtert werden und anschließend anhand des österreichischen Staatsbürgerschaftsrechts.

4.3 „Migrationshintergrund“ als rassistisch-klassistischer Begriff

In vielerlei Kontexten kann– aus intersektionaler Perspektive mitunter wenig überraschend – eine Überlappung rassistischer mit klassistischen Problematisierungen beobachtet werden. Dies ist natürlich bis zu einem gewissen Teil auch der Tatsache geschuldet, dass Intersektionalität gerade auch bedeutet, dass die Ursachen von Benachteiligungen nicht eindeutig an einem Kriterium festgemacht werden können (vgl. Quehl 2010: 197). Dies ist keine neue Entwicklung, sondern seit jeher ein dem Rassismus inhärentes Phänomen. Im Frankreich des 18. und 19. Jahrhunderts wurde seitens der Adligen bereits argumentiert, dass ihre Privilegien auf einer „rassischen“ Überlegenheit gründen und daher berechtigt seien (vgl. Hentges 2014a: 217). Auch heute noch seien laut Balibar „alle typischen Aspekte der Rassisierung einer sozialen Gruppe in ein und demselben Diskurs“ (Balibar 1990: 251) vertreten.

Ganz deutlich wird dies im bereits erwähnten schulischen Bereich, wo es oft gar nicht mehr klar ist, an wen sich der pauschalisierte Vorwurf richtet, dass die Eltern wenig Wert auf die Bildung der Kinder legen und die Kinder mit „ungenügenden“ Deutschkenntnissen eingeschult werden (vgl. Flam 2011: 253): Sollen hier als natio-ethno-kulturell anders betrachtete Familien oder sozio-ökonomisch schlechter gestellte angesprochen werden? Aber auch Themen wie Arbeitslosigkeit, Kriminalität und Gewalt, insbesondere im Jugendalter, werden auf diskursiver Ebene miteinander in Zusammenhang gebracht, wodurch die Benennung der vermeintlichen Ursache verschwommen erscheint und eine kulturalisierende Interpretation ermöglicht (vgl. Merten 2013: 229).

Hier wird die spezielle Position der Zielgruppe sichtbar, denn wenn sich jemand bei einem IQ-Test gegen andere (auch natio-ethno-kulturell fraglos zugehörige) BewerberInnen durchzusetzen vermochte und auch weiterhin gute Leistungen an einer „guten“ Schule erbringt, dann erscheint der Vorwurf einer Prioritätensetzung, die der Bildung einen zu niedrigen Stellenwert zuweist, absurd. Daher befinden sich die InterviewpartnerInnen in diesem Bereich nicht unter Legitimationszwang. Während „die eigene Nützlichkeit beständig erneut bewiesen werden [muss]“ (Velho 2010: 121), wissen die InterviewpartnerInnen, dass sie eine Art Zertifikat haben, das ihre Nützlichkeit bereits bewiesen hat¹⁰. Dieses ist natürlich nicht in allen Situationen und Kontexten sichtbar und wirksam, hat aber Auswirkungen auf Erwartungen, Selbstverständnisse und Strategien, wie im Rahmen der Analysen deutlich wird.

¹⁰ Dies wird zwar für die „[paradoxe] bundesdeutsche Realität“ (Velho 2010: 121) festgestellt, lässt sich mit Sicherheit aber auch auf österreichische Verhältnisse umlegen.

Die Überschneidung zwischen rassistischen und klassistischen Diskurstypen und Strukturen wird auch in den meritokratisch angelegten Legitimationen in der österreichischen Einwanderungspolitik deutlich, bei denen Leistung eine wichtige Rolle spielt (vgl. Stefanov 2013). Durch Engagement in Rettungsdiensten und Wohlfahrtsverbänden (nicht jedoch in Kulturvereinen) kann das Staatsbürgerschaftsverfahren beschleunigt werden. Dies scheint zwar auf den ersten Blick eine potenzielle Erleichterung für die Betroffenen darzustellen, laufe aber laut Stefanov (2013) bei genauerer Betrachtung lediglich auf eine Verfestigung des Status Quo hinaus. Zwar gibt es sicherlich einige Menschen, denen diese Neuerung zu Gute kommt, aber das seien voraussichtlich nur jene Privilegierten, die über ein sicheres Anstellungsverhältnis und Einkommen, ergo wahrscheinlich auch über einen hohen Bildungsgrad, verfügen, die es ihnen erst ermöglichen, Ressourcen außerhalb der bezahlten Lohnarbeit aufzubringen. Für alle jene, die nicht diesem Bild eines erwünschten, angesehenen, braven Mitglieds der Gesellschaft entsprechen, werde auch weiterhin alles beim Alten bleiben, mit der Ausnahme, dass dieses Bild des Wünschenswerten verfestigt werde und ein quasi unerreichbares Ziel darstelle (vgl. Stefanov 2013: 2). Dieses Ziel erschwere auch die Bekämpfung von Benachteiligungen, da der Fokus von der Beseitigung der ungerecht(fertigt)en Schwierigkeiten hin zur scheinbaren Selbstverantwortlichkeit der Menschen mit „Migrationshintergrund“ gelenkt werde, die dadurch fast den Anschein machen, für ihre Misere selbst die Schuld zu tragen, da sie die Möglichkeiten, die ihnen offen zu stehen scheinen, nicht in Anspruch nehmen – ob sie dies nicht *wollen* oder schlicht nicht *können*, wird dabei jedoch nicht thematisiert.

Hier enden nun die ausschließlich theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit. Es wurden die drei Säulen – Zugehörigkeit, Positionierungsbegriffs, Intersektionalität – ausführlich erörtert. Daran anknüpfend wurden die interessierenden Begriffe „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“ charakterisiert und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Darauf soll nun ein praktisch ausgerichteter Teil aufbauen, der die Wechselwirkungen zwischen den beiden Begriffen mithilfe von Interviewanalysen untersuchen soll.

EMPIRISCHER TEIL

5. Intersektion: „Hochbegabung“/„Migrationshintergrund“ – Empirisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Ziel verfasst, die Wechselwirkungen zwischen den Begriffen des „Migrationshintergrunds“ und der „Hochbegabung“ zu untersuchen. Hierfür wurden fünf Interviews durchgeführt, bei denen Personen zu Wort kamen, auf die sowohl die eine als auch die andere Kategorie zutrifft. Dafür wurden Interviews mit SchülerInnen der Sir-Karl-Popper-Schule (SKP), einer Schule für „hochbegabte“ Jugendliche, durchgeführt. Durch den Besuch dieser Schule liegt also ein – verschieden geartetes – Zugehörigkeitsverhältnis zu diesem Kontext vor. Durch die freiwillige Teilnahme an einem Interview, bei dem explizit nach Menschen mit „Migrationshintergrund“ gefragt wurde, kann auch eine – abermals verschieden geartete – Zugehörigkeit zu diesem Kontext vorausgesetzt werden.

Die interessierenden Wechselwirkungen werden dabei als gegenseitiger Einfluss auf die jeweilige Frage nach der Zugehörigkeit zu den Kontexten verstanden.

Dabei wird der Fokus auf dem Zusammenhang zwischen narrativen Fremd- und Selbstpositionierungen liegen, die die jeweils wirksamen Relationen beeinflussen. Diese sollen nach Varga und Munsch (2014) als kontextspezifische Positionierungen analysiert werden, um in weiterer Folge danach zu fragen, wann, warum und mit welchen Folgen auf welche Positionierungen (nicht) zurückgegriffen wird.

Die jeweiligen Positionierungen sollen durch eine intersektionalen Perspektive erweitert werden. Dabei wird der Strukturkategorie der Klasse und dem Bildungskontext als Teil davon besondere Beachtung geschenkt, da diese – wie bereits im Rahmen der theoretischen Ausführungen deutlich wurde – in beiden Kontexten eine wichtige Rolle spielt. Die Kategorien der Rassismen bzw. Bodyismen werden natürlich ebenfalls betrachtet, um auch deren Einfluss und Auswirkungen zu untersuchen. Wie bereits ausgeführt, wird die Heteronormativität im Rahmen der hier vorliegenden Analysen ausgespart, da sie von den InterviewpartnerInnen während der Gespräche kaum erwähnt wurde.

Der Begriff der Wechselwirkungen soll also auf zwei Arten verstanden werden: Erstens handelt es sich um narrativ erzeugte Wechselwirkungen zwischen den von den InterviewpartnerInnen geäußerten Positionierungen und den Relationen, durch die sie erzeugt werden. Dabei beziehen sich diese Positionierungen nicht ausschließlich auf einen Kontext direkter Kommunikation, sondern benennen auch die Repräsentations- und Strukturebene der Intersektionalität.

Es sollen also, zweitens, die Wechselwirkungen aus einer intersektionalen Perspektive analysiert werden. Diese Perspektive soll letzten Endes dazu dienen, die Frage nach der nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit aus einem ganz spezifischen Blickwinkel betrachten zu können.

Die hier interessierende Forschungsfrage lautet also:

Welche intersektionalen Wechselwirkungen zwischen den Begriffen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ zeigen sich in Interviews mit „hochbegabten Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ hinsichtlich der von ihnen konstruierten Positionierungen?

Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst jedes Interview einzeln präsentiert. Die ausgewählten Ausschnitte werden dabei hinsichtlich der narrativen Positionierungen analysiert, diese zusätzlich aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet und schließlich die dabei dargestellten Zugehörigkeitsverhältnisse charakterisiert.

Anschließend wird die Forschungsfrage mit Bezug auf die Aussagen aller fünf InterviewpartnerInnen beantwortet. Hierbei wird zunächst der Begriff der „Hochbegabung“ in seinen für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekten charakterisiert. Anschließend werden die Analysen bzgl. des „Migrationshintergrunds“ zusammengefasst. Zum Schluss wird die Rolle der Bildung bzw. der „Hochbegabung“ im Kontext des „Migrationshintergrunds“ diskutiert.

6. Methodologie

6.1 Rolle der Interviewerin

Die Rolle und Perspektive der Interviewerin, die gleichzeitig auch das Material analysiert und die vorliegende Arbeit verfasst hat – also meine Rolle¹¹ – soll an dieser Stelle näher beleuchtet werden. Einerseits soll dies zu einer Nachvollziehbarkeit der Interviewsituation selbst beitragen und andererseits soll eine bessere Kontextualisierung der Analysen ermöglicht werden. Da im Gegensatz zu quantitativer Forschung keine Repräsentativität der Ergebnisse angestrebt werden kann, soll das hier untersuchte Material stattdessen für Außenstehende aus möglichst vielen Blickwinkeln betrachtet werden, sodass diese die

¹¹ Um umständliche Formulierungen zu vermeiden und der tatsächlichen Perspektive des Orts der Wissensproduktion gerecht zu werden, wird in diesem Abschnitt bewusst auch die erste Person Singular verwendet.

Ergebnisse, wenn auch nicht faktisch wiederholen, so zumindest mental nachvollziehen können. Dieses Kapitel soll sich also den persönlichen Hintergründe und Motivationen widmen, die zum Verfassen der vorliegenden Arbeit geführt haben.

Dies soll auch dazu beitragen, der Kritik gerecht zu werden, dass oftmals der eigentliche Ort der Wissensproduktion, dem natürlich auch die Forschenden selbst angehören, zu wenig thematisiert wird (vgl. Reuter/Terhart 2014: 39). Trotz einem vermeintlichen Streben nach Objektivität und Allgemeingültigkeit kann das Geschriebene niemals von der schreibenden Person und diese wiederum nicht von ihren Überzeugungen, Werten und Sichtweisen getrennt werden. Deshalb soll hier, anstatt zu versuchen, diesen Sachverhalt zu minimieren, ihm also möglichst wenig Raum zu geben, sein Raum vergrößert werden, sodass neben den „eigentlichen“ zu analysierenden Daten auch dieses unabdingbare Element der Arbeit dargestellt wird (vgl. Scharathow 2010: 94).

Eine der unübersehbaren Verantwortungen, die in der Position der/des ForscherIn liegen, ist die Wahl des Forschungsgegenstands. Diese Gegenstände existieren natürlich nicht an sich, sondern werden erst durch eine bestimmte Gruppierung einzelner Elemente geformt – was natürlich gerade im Kontext des Sprechens über Migrationsandere eine existenzielle Rolle spielt (vgl. Reuter/Terhart 2014: 44f). Aus der Perspektive mengentheoretischer Zugehörigkeit stellt sich an dieser Stelle natürlich die Frage, aufgrund welcher Eigenschaften die interessierenden Personen ausgewählt werden – wer also als Teil des jeweiligen Zugehörigkeitskontexts erachtet wird, wer als Teil des Mehrheits-Wir gilt und weshalb die Forschungsfrage überhaupt gewählt wurde.

Dem sollte insofern bis zu einem gewissen Teil gegengewirkt werden, indem versucht wurde, möglichst offen zu lassen, wer sich zum Interview meldet, sodass die Entscheidung letzten Endes bei den Jugendlichen selbst lag. Da ich nicht genau wusste, ob die Jugendlichen mit dem Begriff des „Migrationshintergrunds“ vertraut sind, nannte ich einige Beispiele, um zu verdeutlichen, worum es mir ging, betonte aber, dass das nur einige der Möglichkeiten sind. Dadurch sollte versucht werden, eine Balance zwischen der Reproduktion des Diskurses – der ja gerade auch das Thema der Arbeit ist – und eines „Vokabelproblems“ zu schaffen. Es wurde bei diesem Schritt der Untersuchung bewusst versucht, die eigenen Definitionen und Absichten nicht mitzuteilen, um dadurch den eigenen Einfluss auf die Ausformung der Zielgruppe zu minimieren.

Im konkreten Fall wird der Ort der Wissensproduktion – also die Position der Forscherin – zusätzlich teilweise automatisch thematisiert, da er bis zu einem gewissen Grad durch die Jugendlichen selbst dargestellt wird: Da ich selbst ehemalige Schülerin der Sir-Karl-Popper-Schule bin und mich auch selbst mitunter als Mensch mit „Migrationshintergrund“ bezeichnen würde, wäre ich selbst bei einem ähnlichen Forschungsvorhaben einige Jahre zuvor mit hoher Wahrscheinlichkeit eine der fünf InterviewpartnerInnen gewesen. Natürlich kann das nicht bedeuten, dass dieselbe Arbeit entstanden wäre, aber es war von Beginn an allen Beteiligten klar, dass dies (meine Sicht) meine(r) Position ist.

Diese Positionierung habe ich bewusst vorgenommen, erstens, weil sie meinem persönlichen Gefühl entspricht, und sich andere Zugänge nicht authentisch angefühlt hätten. Ich befürchtete, dass ansonsten die Atmosphäre der Interviewsituation gelitten hätte: Ich hätte mich nicht wohlfühlt und hätte darauf geachtet, ja meine „seriöse“ Rolle beizubehalten. Dadurch hätte ich mich nicht so gut darauf konzentrieren können, was die InterviewpartnerInnen sagen und hätte wahrscheinlich viele Gesprächsanlässe nicht wahrgenommen, wodurch wiederum relevante Erzählstränge verloren gegangen wären.

Zweitens wurde durch diese Positionierung auf eine Art Vertrauensvorschuss gehofft, der durch den Hinweis auf die Gemeinsamkeit erzielt werden sollte. Ich wollte nicht als (Kontroll-)Instanz auftreten, sondern stattdessen signalisieren, dass ich nicht über, sondern mit den Jugendlichen spreche. Auch wenn ich natürlich nicht für sie sprechen und ihre Interessen vertreten kann, so wollte ich zumindest vermitteln, dass ich neben den anderen Loyalitätsverhältnissen, die beim Verfassen einer Masterarbeit bestehen – wie etwa dem wissenschaftlichen Diskurs, meinen eigenen Überzeugungen und nicht zuletzt der Beantwortung der Forschungsfrage – auch den InterviewpartnerInnen gegenüber eine gewisse Verantwortung empfinde. Das bedeutet, dass es in keinsten Weise darum geht, sie zu „ertappen“ und fingerzeigend als Beispiel für diskriminierende Diskurse heranzuziehen, sondern mithilfe ihrer Aussagen die strukturellen Verhältnisse, in denen sie stattfinden und von denen sie zeugen, darzustellen.

Der aus meiner Warte wichtigste Zweifel hinsichtlich meiner Forscherinnenrolle spricht mich in meiner Analysefunktion an. Ich kann nicht abstreiten, dass einer der Hauptgründe für die Wahl des Themas und der Forschungsfrage ist, dass ich mich selbst sehr stark mit den Jugendlichen und ihrer Situation identifiziere und die Arbeit mit dem Interviewmaterial gewissermaßen auch dazu nutze, um zu sehen, wie andere Personen mit Situationen umgehen, die ich auch kenne. Dass dadurch meine eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und

Umgangsstrategien die Arbeit am Interviewmaterial beeinflussen, kann ich nicht abstreiten. Ich habe oftmals gemerkt, dass ich – vor allem während der Anfangsphase, dem offenen Kodieren – die Erzählungen mit eigenen Erlebnissen vergleiche. Dem habe ich versucht entgegenzuwirken, etwa indem ich mich auf die abstrakte Ebene der Positionierungen und intersektionalen Bezüge konzentriere und bewusst andere Lesarten als meine entwickle. Aufgrund dieser Ausgangslage bin ich nochmals stärker bestrebt, meine Interpretationen und Schlussfolgerungen so transparent wie möglich zu machen, damit es der LeserInnenschaft möglich ist, sich ein eigenes Bild zu machen und eventuell alternative Lesarten zu entwickeln.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der vorliegenden Analyse also – in Anlehnung an Mecherils Umgang mit seinem Interviewmaterial – um „sozialwissenschaftliche Plausibilisierungen der Ausgangstexte“ (Mecheril 2003: 51) handelt, die keinen Anspruch auf Repräsentation der realen InterviewpartnerInnen stellen, sondern lediglich die narrativen Positionierungen aus kontextsensibler, intersektionaler Perspektive ausleuchten sollen.

Mit diesem Hintergrundwissen soll nun die Methodologie vorgestellt werden, die zur Analyse des Interviewmaterials genutzt wurde. Anschließend folgen die Analysen der Interviews.

6.2 Durchführung der Interviews

Alle fünf Interviews wurden im Wintersemester des Schuljahres 2014/2015 durchgeführt. Sie dauerten zwischen 40 und 85 Minuten. Durch die persönliche Schulbiografie der Interviewerin stellte der mitunter schwierige Zugang zu Institutionen, der sich in Misstrauen, gegenseitige Intransparenz oder die Wahrnehmung des Forschungsanliegens als Störfaktor (vgl. Flick 1996: 72ff) äußern kann, keinerlei Probleme dar, was auch als förderlich für die Interviewatmosphäre wahrgenommen wurde, da der Prozess zwischen der ersten Kontaktaufnahme bis zum Ende des Interviews zügig durchlaufen werden konnte.

Die Kontaktaufnahme mit den SchülerInnen erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Direktor und den Klassenvorständen der Schule. Nach Absprache mit ihm wurde an alle SchülerInnen der 11. und 12. Schulstufe eine E-Mail übermittelt, in der die Forscherin vorgestellt, ihr Erkenntnisinteresse dargelegt und ihre Bitte um Teilnahme formuliert wurden. Es wurde angekündigt, dass die Verfasserin der Arbeit in der nächsten „Individuellen Arbeitsstunde“¹² in der Schule sein würde, um alles Weitere abzuklären. Aus der 11. Schulstufe erschien nur

¹² Diese Stunde wird für organisatorische Angelegenheiten und individuelle Gespräche mit den Klassenvorständen genutzt. Die Anwesenheit der SchülerInnen ist in der Regel nicht obligatorisch.

eine Person, in der 12. Schulstufe waren jedoch mehr Jugendliche zu finden, die sich zu einem Interview bereit erklärten, sodass auf Anhieb fünf Personen gefunden werden konnten. Eine Interviewpartnerin sagte in weiterer Folge ab, woraufhin die bereits interviewten Jugendlichen gebeten wurden, potenzielle weitere InterviewpartnerInnen zu nennen. Auf diese Weise wurde schließlich über das soziale Netzwerk Facebook der fünfte Interviewpartner gefunden.

Insgesamt bereitete die Kontaktaufnahme keine großen Probleme. Die Tatsache, dass die Interviewerin selbst die Sir-Karl-Popper-Schule besucht hatte, stellte in vielerlei Hinsicht eine zentrale Erleichterung dar, sodass der Großteil der in der Literatur erwähnten nötigen Vorkehrungen und möglichen Probleme kaum relevant erschien.

Der Annäherungsprozess an die InterviewpartnerInnen kann in vier Phasen gegliedert werden (vgl. Reinders 2005: 177): Zuerst wird mithilfe von sogenannten Gatekeepern ein erster Kontakt zum Feld hergestellt. Dies war insofern gegeben, da sowohl der Direktor als auch die beiden Klassenvorstände ehemalige Lehrer der Forscherin waren. Daher war bereits von Beginn an ein recht vertrautes Verhältnis gegeben, das von großer Kooperationsbereitschaft gekennzeichnet war.

Die zweite Phase ist die Orientierung, bei der der/die Forschende als fremd empfunden wird, was verschiedene Emotionen, von Ablehnung bis hin zu Interesse, zur Folge haben kann. Die dritte Phase ist die der Initiation, bei der es darum geht, dass die Jugendlichen sich ein eigenes Bild vom/von der Forschenden machen. Da die Verfasserin der vorliegenden Arbeit sich selbst als ehemalig zum Schulkontext zugehörig empfindet und diese Tatsache sowie das daraus resultierende Erkenntnisinteresse transparent gemacht hat, konnten diese beiden Phasen sehr rasch abgeschlossen werden. Die erste virtuelle Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail, dem folgte dann der (einzige) persönliche Kontakt im Klassenzimmer, der auch schon die Zusage zu Interviews mit sich führte.

Die vierte Phase der Assimilation ans Feld, die von einer Vertrautheit mit dem Feld und der Akzeptanz der Jugendlichen gekennzeichnet ist, fand im eigentlichen Sinne gar nicht statt, da die Interviewtermine bereits beim ersten direkten Treffen zwischen der Interviewerin und den SchülerInnen vereinbart wurden. Allerdings könnte man, bei einer großzügigen Auslegung des Begriffs, sagen, dass die eigene Schulzeit und der „Migrationshintergrund“ der Verfasserin eine komplette Assimilation darstellen und das Wissen darüber seitens der InterviewpartnerInnen diese Phase im Laufe des Forschungsprozesses ersetzt. Das persönliche

Interesse der Verfasserin wurde in der E-Mail, die an die SchülerInnen ausgeschickt wurde, offengelegt und auch bei der persönlichen Vorstellung im Rahmen der individuellen Arbeitszeit nochmals wiederholt:

Ich habe mir das Thema ausgesucht, weil es mich auch selbst betrifft und ich einfach sehen möchte, wie sich denn andere Leute in dieser Situation sehen. (Ich bin in Bosnien geboren, mit 2 Jahren nach Österreich gekommen und habe an der Popperschule maturiert.) (E-Mail der Verfasserin)

Dass die Interviewerin tatsächlich als teilweise zum Feld zugehörig empfunden wurde, wird in allen Interviews ersichtlich. Daraus resultierende mögliche Auswirkungen auf die Aussagen der InterviewpartnerInnen sollen im Rahmen der Auswertung der Daten nicht ignoriert, sondern als potenzieller Einflussfaktor thematisiert werden.

Dadurch ergibt sich ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen den beiden Polen Fremdheit und Vertrautheit (vgl. Flick 1996: 76f). Forschungsrelevante Vorteile der Position des/der Fremden sind die Thematisierung normalerweise automatisierter Routinen, Abläufe und Selbstverständnisse. Vertrautheit hingegen bietet die Möglichkeit der Preisgabe der sonst mitunter der Öffentlichkeit verwehrt Innenperspektive (vgl. Flick 1996: 77) des zu untersuchenden Felds.

Die Hoffnung hinter der vorliegenden Untersuchung ist, die Potentiale beider Positionen auszuschöpfen: Die Interviewerin war den InterviewpartnerInnen dadurch fremd, dass es keinen Kontakt außerhalb des Forschungskontexts gab und sie seit über sechs Jahren die Schule verlassen und dadurch keinen aktuellen Einblick ins Geschehen hatte. Andererseits hatte sie bereits im Vorfeld in gewisser Weise Zugang zur Innenperspektive, da auch sie die beiden für die Auswahl der InterviewpartnerInnen relevanten Charakteristika aufwies.

Teilweise wird dem Feldzugang durch „Bekannte von Bekannten“ (Flick 1996: 76) gegenüber Skepsis geäußert, da der/die ForscherIn nicht als völlig fremd auftreten kann und sich die InterviewpartnerInnen dadurch eventuell nicht als jemand sehen, der ihr/ihm etwas Neues erzählen kann. Dies schien aber bei den durchgeführten Interviews keinerlei Problem darzustellen.

Bezüglich des Ortes und Termins des Interviews (vgl. Reinders 2005: 182-185) wurde den Jugendlichen die Wahl überlassen. Aufgrund des Glücks großer zeitlicher Flexibilität seitens der Interviewerin konnten die Jugendlichen nahezu ohne Einschränkung einen für sie passenden Termin wählen. Die InterviewpartnerInnen waren sehr konzentriert und schienen nicht im Stress zu sein, was optimale Voraussetzungen für das Interview darstellten. In

Hinblick auf den Ort wurde die Wahl zwischen einem leeren Klassenzimmer, einem Kaffeehaus, der eigenen Wohnung oder der Wohnung der Interviewerin gelassen, wobei die letzte Option nie gewählt wurde. Dadurch sollten Orte angeboten werden, die den Jugendlichen einerseits nicht fremd sind und andererseits auch nicht durch Konsumzwang gekennzeichnet sind. Eines der Interviews, die im Kaffeehaus stattfanden, wurde leider von lauten Hintergrundgeräuschen begleitet, was die Transkription deutlich erschwerte.

6.3 Wahl der Interviewmethode

Die Frage der Wahl der Interviewtechnik mündete nach langen Überlegungen in einer Mischung aus narrativem Interview und problemzentrierten Leitfadeninterview: Aufgrund des im Vorfeld bereits erarbeiteten Vorwissens der Verfasserin wurde ein Leitfaden erarbeitet. Eröffnet wurde allerdings mit einer Einstiegsfrage, die so formuliert war, dass die Antwort in Form einer biografisch angelegten Erzählung möglich und naheliegend erschien. Die Dauer dieser Erzählung dauerte allerdings immer nur wenige Minuten, sodass sich der Leitfaden durchaus als hilfreich erwies, um das Interview fortzusetzen.

6.3.1 Elemente des narrativen Interviews

Das narrative Interview als Gesprächsform schien insofern naheliegend, da es ein zentrales Instrument der Biografieforschung ist (vgl. Reinders 2005: 106f). Der Thematik des „Migrationshintergrunds“ ist das Element der Biografie in gewisser Weise inhärent, da sie die Frage nach Zugehörigkeit betrifft. Diese sei nach Mecheril (vgl. Kapitel 2.1.3: Zugehörigkeitsaspekte) unter anderem durch den Aspekt der biographisierenden Verbundenheit charakterisiert, der das eigene Leben aus einer zeitlichen Perspektive mit der Geschichte des Zugehörigkeitskontexts verbinde. Der Ablauf des Interviews kann durchaus ziemlich strikt in die fünf Phasen des narrativen Interviews eingeteilt werden (vgl. Reinders 2005: 105), wobei dem eigentlichen Interview oft ein kurzes informelles Gespräch über Alltägliches voranstand, was ein erstes Vertrautwerden der GesprächspartnerInnen ermöglichte.

Dem folge eine Erklärungsphase, in der nochmals die Zustimmung zur Audio-Aufnahme eingeholt wurde, das Verfassen einer Masterarbeit als Verwendungszweck des Interviews erklärt sowie Anonymität zugesichert wurde. Die Themenstellung wurde hierbei nicht (nochmals) erwähnt, um der/dem InterviewpartnerIn offen zu lassen, wann und ob er/sie von selbst das Thema des „Migrationshintergrunds“ zum ersten Mal erwähnt. Diese Möglichkeit wurde dadurch für die Frage nach der „Hochbegabung“ genommen.

Die Einstiegsfrage wurde beispielsweise folgendermaßen formuliert:

Interviewerin Ja genau also ich sag' dir nochmal, es ist ähm natürlich anonym das Interview
G. natürlich

Interviewerin ähm und es wird nur für meine Masterarbeit verwendet (.) und (.) genau, also es wird im Endeffekt so ablaufen, ich werd' dir irgendwie jetzt am E- / werd dich am Anfang jetzt bitten, dass du mir einfach was erzählst //mhm// und dann später werd ich dann noch ein bissl spezifischere Fragen stellen (.) genau (.) ähm ja genau zuerst würd ich einfach gern mal wissen, wie du denn ähm (.) dass du mir irgendwie einfach von (.) Beginn, also sei's irgendwie vom Kindergarten oder von deiner Geburt oder wann auch immer für dich der Beginn ist (.) dass du mir erzählst, wie du zur Popperschule gekommen bist (.) einfach, was auch immer du für wichtig hältst und was auch immer (.) wie ausführlich und wie (.) ja (G1ff)

Daraufhin erzählte der/die Befragte von Erlebnissen, Erinnerungen und Erfahrungen, die ihr/ihm diesbezüglich relevant erscheinen. Der Erzählung folgte eine Nachfragephase, die im Sinne eines narrativen Interviews „zum besseren Verständnis des Gesagten dienen“ sollte (Reinders 2005: 105), aber durch einen Leitfaden bereits einen thematischen Rahmen hatte. Um einem natürlichen Gespräch möglichst nahe zu kommen, wurde versucht, sowohl die Reihenfolge als auch die Formulierung der Fragen an die Erzählung anzulehnen. Es wurden daher zunächst jene Themen besprochen, die der/die InterviewpartnerIn bereits auf irgendeine Art erwähnt hatte. Dies wurde auch explizit gemacht, wie ein Beispiel verdeutlichen soll:

Interviewerin mhm (.) und weil du jetzt von deinen Eltern geredet hast, dass die irgendwie dich ans Wiedner Gymnasium geschickt haben mit dem Hintergedanken, also, was (.) was für eine Rolle spielen deine Eltern bei dem ganzen Prozess? (E7)

Die Bilanzierungsphase, die den/die InterviewpartnerIn eher in die Rolle eines/einer ExpertIn stellt, soll Raum für die persönliche Meinung geben, um „das Erzählte auf einer übergeordneten Ebene zu sortieren und dem Interview einen ‚Sinn‘ zu verleihen“. Normalerweise dient es auch dazu, sich „von der Erinnerungsebene zu entfernen“ (Reinders 2005: 5), was sich in diesem Falle erübrigt, da die Phase der Haupterzählung verhältnismäßig kurz gehalten war und von einer intensiven Nachfragephase abgelöst wurde. Daher wurde diese Phase abgewandelt und mit der Frage beendet, ob der/die Jugendliche noch etwas hinzuzufügen habe:

Interviewerin mhm (.) ähm, ja, also ich bin jetzt schon so gut wie am Ende (.) magst du mir, gibt's noch irgendwas zu den beiden Themen, was für dich fehlt? was für dich noch wichtig ist? was noch nicht angesprochen wurde? eine Geschichte, die du noch erzählen magst? ((beide lachen bisschen)) (R141)

6.3.2 Elemente des problemzentrierten Interviews

Das problemzentrierte Interview, das das „subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation [überführen]“ (Reinders 2005: 117) soll, schien viel Potenzial für die vorliegende Fragestellung zu bieten, da es eine intersektionale Analyse auf allen drei Ebenen ermöglicht(vgl. Kapitel 2.3.2: Intersektionalität

nach Winker/Degele). Während das subjektive Erleben und die persönliche Lebenssituation die Identitätsebene beschreiben, konzentrieren sich die Beschreibung gesellschaftlicher Probleme und die Produktion theoretischer Aussagen auf die Struktur- und Repräsentationsebene. Da bei dieser Methode mit einem Leitfaden gearbeitet wird, konnte das im Vorfeld erarbeitete theoretische Wissen deduktiv eingearbeitet werden (vgl. Reinders 2005: 118-122). Eine induktive Modifikation, Erweiterung und Präzision des Leitfadens wurde nur in geringem Ausmaß vorgenommen¹³. Im Rahmen der folgenden Interviewauswertung wurde hingegen deutlich stärker induktiv vorgegangen und durch weitere Literaturrecherche ergänzt, die sich durch die aus den Interviews resultierenden Fragen ergeben hatte.

Der Ablauf der Herangehensweise an die Masterarbeit stimmt weitgehend mit den fünf Phasen des Forschungsprogramms eines Leitfadeninterviews überein (vgl. Reinders 2005: 120f): Beginnend mit einer Problemanalyse wurden das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen festgesetzt. Nach ausführlicher Recherche und Feedback im Rahmen einer Forschungswerkstatt wurde ein Leitfaden erstellt, der weiter unten ausführlicher besprochen wird. Die Pilotphase beschränkte sich auf ein einzelnes Interview, nach dem der Leitfaden geringfügig abgeändert wurde. Schließlich wurden die restlichen Interviews durchgeführt und ausgewertet.

Der Ablauf der einzelnen Interviews unterschied sich hingegen teilweise von dem vorgesehenen Schema. Auf einen Kurzfragebogen wurde verzichtet und stattdessen versucht, die relevanten Informationen im Laufe des eigentlichen Interviews zu erfassen. Begonnen wurde also mit einer Einstiegsfrage, die jedoch nicht unbedingt „die Zentrierung auf das im Mittelpunkt des Gesprächs stehende Problem ermöglichen“ (Reinders 2005: 121), sondern eher einen unverfänglichen und wenig überraschenden oder gar irritierenden Gesprächseinstieg bieten sollte. Dadurch sollte Raum gegeben werden, dass die Jugendlichen erzählen, was ihnen persönlich relevant erscheint, sodass die Perspektive der Interviewerin dadurch vorerst so weit wie möglich ausgeblendet wird. Auch die Unterscheidung zwischen Sondierungs- und Ad-hoc-Fragen wurde nicht klar eingehalten. Stattdessen wurden die vier Themenkomplexe nacheinander bearbeitet. Innerhalb des jeweiligen Bloks wurde eine ungefähre Unterteilung zwischen den beiden Fragearten getroffen, indem zunächst jene Fragen aufgegriffen wurden, die in irgendeiner Art und Weise von den Jugendlichen bereits

¹³ Nach dem ersten Interview wurden der erste und der letzte Themenblock ein wenig gekürzt und dafür die beiden mittleren eine Spur erweitert.

angesprochen worden waren. Erst danach wurde zu den nicht erwähnten Aspekten übergegangen, wobei auch da versucht wurde, eine Überleitung und einen Zusammenhang herzustellen, um das Gefühl eines abrupten Wechsels zwischen verschiedenen Themen zu vermeiden. Abgeschlossen wurde mit einem Postskriptum, das ebenfalls als Audio-Datei aufgezeichnet und oft im Laufe des Tages durch spontane Ideen und Gedanken erweitert wurde.

Der Leitfaden gliedert sich in vier thematische Blöcke¹⁴. Begonnen wurden die Interviews mit der Frage nach dem Weg zur Popperschule, wo in weiterer Folge die Relevanz der Familie und, andersherum, der Stellenwert von Bildung innerhalb der Familie erfragt werden sollte.

Der zweite und der dritte Block waren weitgehend symmetrisch aufgebaut, enthielten also nahezu dieselben Fragen, einmal bezogen auf den Begriff der „Hochbegabung“ und einmal bezogen auf den Begriff des „Migrationshintergrunds“¹⁵.

Zunächst sollten die Jugendlichen den jeweiligen Begriff definieren. Dabei wurde, falls der Aspekt von dem/der InterviewpartnerIn erwähnt worden auf, auf die Frage nach Normalität eingegangen. Die Reihenfolge der darauffolgenden Fragen wurde an das bereits Erzählte angepasst. Auf die Frage nach der Definition sollte nochmals in anschaulicherer und persönlicherer Form eingegangen werden, indem gefragt wurde, woran die InterviewpartnerInnen merken, dass sie „hochbegabt“ seien, bzw. einen „Migrationshintergrund“ haben. Als möglicher Antwortrahmen – der in der Regel auch angenommen wurde – wurde vorgeschlagen, dass man sich das auch denken könne als die Frage danach, was anders wäre, wenn man nicht „hochbegabt“ wäre, bzw. keinen „Migrationshintergrund“ hätte.

Der zweite Teil der beiden Blöcke fokussierte die diskursive Ebene. Es sollte beschrieben werden, wie typischerweise über die beiden interessierenden Begriffe geredet werde oder wie ein typischer Zeitungsartikel zu dem Thema aussehe. Im Anschluss wurde gefragt, wie dies für den Jugendlichen/die Jugendliche sei: ob er/sie das Gefühl habe, dass über ihn/sie dabei

¹⁴ Die vorgestellte Version stellt jene dar, die ab dem zweiten Interview verwendet wurde.

¹⁵ Letzterer war ursprünglich nur als Platzhalter angedacht und sollte durch jenen Begriff ersetzt werden, der von den Jugendlichen selbst verwendet wurde. In den meisten Fällen wurde das Thema aber nicht angesprochen oder explizit benannt oder der/die InterviewpartnerIn hatte den Begriff selbst schon verwendet, sodass die Terminologie weitgehend beibehalten wurde. Dies schien den InterviewpartnerInnen keine Probleme zu bereiten, was be

ispielsweise an der Beantwortung der ersten Frage des Themenblocks, der Begriffsdefinition, ersichtlich wurde.

gesprochen werde, und wie er/sie sich dabei fühle. Schließlich wurde auch nach der Reaktion gefragt, wenn Menschen erfahren, dass man „hochbegabt“ sei bzw. einen „Migrationshintergrund“ habe. Dabei wurde näher auf die (emotionalen) Reaktionen und Umgangsstrategien eingegangen.

Abgeschlossen wurde mit der Frage, ob es auch eine Art Mischkategorie von „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“ gebe, bzw. ob diese Kombination jemals eine Relevanz für die Jugendlichen gehabt habe. Falls dies von der/dem Jugendlichen in irgendeiner Form im Vorfeld thematisiert worden war, wurde an dieser Stelle auch nach dem Wort „anders“ gefragt und ob/wie sich denn seine Bedeutung in den beiden Kontexten unterscheide.

Das Interview wurde mit der Bitte um Ergänzungen zu den Themen und mit der Frage nach den Plänen nach der Matura beendet.

6.4 Transkription

Um die Anonymität der InterviewpartnerInnen zu gewährleisten, aber die dennoch Ausführungen dennoch lesbar zu gestalten, wurden Pseudonyme eingeführt. Diese bestehen immer aus einem Großbuchstaben der lateinischen Schrift und haben keinen Bezug zu den richtigen Namen der Jugendlichen. Für die männlichen Teilnehmer wurden Konsonanten gewählt, die weiblichen Teilnehmerinnen haben Vokale als Pseudonym erhalten.

Zusätzlich soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Transkripte nicht im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden sind, da in den Interviews teilweise Informationen preisgegeben wurden, die vor bestimmten Personen ausdrücklich geheim bleiben müssen. Falls dennoch Interesse an den Transkripten besteht, können diese per E-Mail angefragt werden und werden in zensierter Version übermittelt.

Die Interviewtranskription lehnt sich zum Großteil an der aktualisierten Version des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT 2) an (vgl. Selting u.a. 2009). Dabei wurden jene Notationen direkt übernommen, die für die Arbeitsweise mit den Interviews relevant erschienen, und um einzelne Symbole erweitert. Im Sinne der Lesbarkeit wird jedoch die orthografisch korrekte Groß- und Kleinschreibung verwendet und dafür auf andere Arten der Markierung von Akzenten zurückgegriffen. Satzzeichen werden ebenfalls nach orthografischen Kriterien verwendet. Lediglich der Punkt wird ausgelassen, da oft nicht klar ist, wo der Satz endet. Stattdessen wurden Pausen markiert, sodass dem/der LeserIn dennoch das Verständnis erleichtert wird. Die einzelnen Interviews sind mit einem Buchstaben – dem

Pseudonym der/des InterviewpartnerIn – versehen und die einzelnen Segmente nummeriert, wodurch sich der Code für die Quellenangabe ergibt. Zeitmarken sind aus technischen Gründen nicht notiert.

Es folgt eine vollständige Liste der verwendeten Symbole:

Symbol	Bedeutung
└Redebeitrag┐	zwei Redebeiträge überlappen sich
(.)	kurze Pause
(2), (3), ...	Pause, die Zahl innerhalb der Klammern gibt die Länge in Sekunden an
((lacht)), ((beide lachen))	der/die SprecherIn lacht; Interviewerin und InterviewpartnerIn lachen beide
<<lachend> Passage>	Passage wird lachend gesagt
[interpretative Beschreibung]	Interpretation seitens der Verfasserin der Arbeit; z.B. ((lacht [ironisch]))
{nichtsprachliches Ereignis}	Beschreibung eines nichtsprachlichen Ereignisses
//mhm//, //okay//, //ja//	kurze Beiträge des/der anderen SprecherIn; Diese werden nur notiert, sofern sie sich nicht mit der eigentlichen Sprechpassage überlappen, sondern vollständig innerhalb einer Pause geäußert werden.
(unverständlich?), (unverständliche/unverständlicher?) (?, 2)	unverständliche Passagen; Diese werden entweder mit einer oder mehreren Vermutungen über das Gesagte oder der Dauer in Sekunden notiert.
Wo=Wort=Wort	schnell aufeinanderfolgende, Wort(teil)en
<u>leichter Akzent</u> , starker Akzent	Markierung von leichter und starker Akzentuierung von Wort(teil)en; leichte Akzentuierung stellt oft Relevanzsetzungen innerhalb von Sätzen dar, starke Akzentuierung eine Betonung eines Sachverhaltes
alter/neuer Satz(teil)	Abbruch eines Satz(teil)es, um eine neue Phrase zu beginnen
Wortabbr-	Wortabbruch

Tabelle 1: Transkriptionsregeln

7. Interviewanalysen

Da sich die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit aus drei unterschiedlichen Themenblöcken zusammensetzt, stellt auch die Arbeit mit den Interviews eine Art Mosaik unterschiedlicher Arbeitsweisen und Perspektiven dar, um alle drei theoretischen Säulen analytisch berücksichtigen zu können. Den Rahmen hierfür stellt in abgewandelter Form die von Varga und Munsch (2014) vorgeschlagene Vorgehensweise dar. Mithilfe einer Kombination aus Grounded-Theory-Methodologie (GTM) und Positionierungsanalyse erarbeiten sie einen „Ansatz der kontextspezifischen Positionierungen als Forschungszugang und Analysestrategie qualitativer Migrationsforschung“ (Varga/Munsch 2014: 1). Als Kontext wird dabei „alles betrachtet, worauf Subjekte in ihren Erzählungen über Positionierungen implizit oder explizit Bezug nehmen“ (Varga/Munsch 2014: 7). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff allerdings enger gefasst und als die von den InterviewpartnerInnen

„wahrgenommenen Fremdpositionierungen“ (Varga/Munsch 2014: 5f) verstanden. Auf diese Entscheidung wird im Rahmen der Erläuterung des verwendeten Kodierparadigmas ausführlicher eingegangen.

Varga und Munsch begründen ihre Arbeitsweise damit, dass dadurch eine Brücke geschlagen werden solle zwischen dem Ziel, Zugehörigkeiten und Ungleichheitsverhältnisse zu erforschen, und dem Anspruch, diese nicht selbst zu (re)produzieren sowie die interessierende Zielgruppe nicht einseitig darzustellen (vgl. Varga/Munsch 2014: 2). Dies soll erreicht werden, indem nicht die Eigenschaften der AkteurInnen als Besonderheit konzipiert werden, sondern stattdessen die Kontexte und Verhältnisse betrachtet werden, die dazu führen, dass sich die InterviewpartnerInnen auf eine bestimmte Art positionieren (vgl. Varga/Munsch 2014: 3).

Diese Herangehensweise wird in der vorliegenden Arbeit gewählt, da sie einerseits spezifisch genug ist, um den Fokus der Forschungsfrage zu erhalten, und andererseits aber auch Flexibilität und Anknüpfungsmöglichkeiten bietet, um alle hier gewählten theoretischen Aspekte einzuarbeiten. Die Ausführungen von Varga und Munsch dienen daher als Rahmen, der an die Anforderungen der hier interessierenden Forschungsfrage angepasst wird.

Es werden nun die einzelnen Arbeitsschritte der Interviewanalysen dargestellt werden. Die genaue Arbeitsweise wird jeweils in den darauffolgenden Kapiteln erörtert.

Schritt 1: Auch in der vorliegenden Arbeit wird mit dem offenen Kodieren begonnen. Damit wird nach Strauss und Corbin (1996) den „Proze[ss] des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ bezeichnet (Strauss/Corbin 1996: 43). Dies geschieht vor allem, indem Fragen gestellt und Interviewpassagen miteinander verglichen werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 44). In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Kodiervorgang am gesamten Interviewmaterial durchgeführt. Dabei wurde zunächst noch nicht darauf abgezielt, die Anzahl an Konzepten und Kategorien zu reduzieren, sondern sehr nah am Material gearbeitet und daher auf eine Zusammenfassung verzichtet. Trotzdem ergaben sich einige Konzepte und Kategorien quasi von selbst, die sich in weiterer Folge auch in den nächsten Schritten zumeist als zentral herausstellen würden. Während Varga und Munsch sich explizit nur auf die Positionierungsanalyse nach Lucius-Hoene und Deppermann beziehen, wurde hier zusätzlich versucht, den Blick auch für andere Modi der Beantwortung offen zu lassen, wie etwa die angesprochenen Werte, spezifische Begriffsverwendungen oder Tätigkeiten.

Varga und Munsch schlagen als zweiten Schritt die Analyse der Kontexte mithilfe der Bedingungsmatrix (vgl. Strauss/Corbin 1996: 136) vor. Danach sollen die „Strategien der Befragten mit den erlebten Fremdpositionierungen in spezifischen Kontexten“ (Varga/Munsch 2014: 8) untersucht werden. In einem vierten und letzten Schritt sollen im Sinne einer theoretischen Integration die Relationen zwischen den Positionierungen und den Kontexten beschrieben werden. Dabei werden sowohl Positionierungen als auch Kontexte miteinander verglichen. In der vorliegenden Arbeit werden diese Schritte anders strukturiert und weiter aufgeschlüsselt, um somit auch eine intersektionale Perspektive einfügen zu können.

Schritt 2: Nachdem das gesamte Material ein erstes Mal analysiert und mit Kode-Notizen versehen wurde (vgl. Strauss/Corbin 1996: 54), wurden sogenannte Kern- und Nebensequenzen ermittelt. Dabei wurden erneut alle fünf Interviews zur Gänze durchgesehen und jene Abschnitte markiert, die sich in irgendeiner Weise auf die Frage nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit bezogen. Jene Sequenzen, die zusätzlich die Strukturkategorie der Klasse oder spezifisch die „Hochbegabung“ betrafen, wurden als Kernsequenzen markiert. Die restlichen markierten Transkriptstellen waren die Nebensequenzen.

Es wird also deutlich, dass in der vorliegenden Arbeit großer Wert auf die Integration von deduktiver und induktiver Arbeitsweise gelegt wurde. Während sich der erste Schritt ausschließlich dem Interviewmaterial widmet, arbeitet der zweite Schritt auch mithilfe der theoretisch erarbeiteten Begriffe und Kategorien und wählt darauf aufbauend die relevanten Sequenzen aus.

Schritt 3: In den Kernsequenzen wurde daraufhin explizit nach Positionierungen gesucht. Dabei wurde hier, wie auch bei Varga und Munsch, mithilfe der Positionierungsanalyse von Lucius-Hoene und Deppermann gearbeitet. Diese wird in Kapitel 7.1 (Positionierungen) ausführlich beschrieben. An dieser Stelle soll vorausgreifend darauf hingewiesen werden, dass die Positionierungen so weit wie möglich als Relationen und antagonistische Paare konzipiert werden sollten. Nach der Arbeit an den Kernsequenzen wurden die Nebensequenzen nach relevanten Positionierungen durchsucht, die die Positionierungen der Kernsequenzen zusätzlich beschreiben und ergänzen sollten.

An dieser Stelle wurde also das offene Kodieren abgeschlossen, indem die zunächst benannten Phänomene zu einzelnen Konzepten und Kategorien hinsichtlich der vorkommenden Positionierungen zusammengefasst wurden.

Schritt 4: Nachdem die interessierenden Ausschnitte nach Positionierungen durchsucht worden waren, wurde in Anlehnung an den Prozess des axialen Kodierens mithilfe eines Kodierparadigmas gearbeitet (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75). Dieses ist im Unterschied zu Varga und Munsch ausschließlich durch Fremd- und Selbstpositionierungen konstruiert. Auf die genaue Arbeitsweise wird in Kapitel 7.2 (Kodierparadigma) eingegangen.

Schritt 5: Daraufhin wurden, als Überleitung vom axialen zum selektiven Kodieren, die ausgearbeiteten Positionierungen und Relationen aus intersektionaler Perspektive betrachtet. Hierbei wurde auf die Überlegungen von Winker und Degele (2009) zurückgegriffen, die auch bei der theoretischen Grundlage bzgl. der Intersektionalität eine wichtige Rolle spielen. Auf die genaue Vorgehensweise wird in Kapitel 7.3 (Intersektionalität) gesondert eingegangen.

Schritt 6: Danach wurde zunächst jedes Interview einzeln selektiv kodiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 94). Dabei wurde darauf abgezielt, die herausgearbeiteten Zusammenhänge in einer narrativ angelehnten Struktur zu präsentieren. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es dabei mitunter auch vorkommt, dass ähnliche Logiken und Argumentationsstrukturen bei mehreren InterviewpartnerInnen zu finden sind. Es wurde allerdings dasjenige Interview als repräsentativ ausgewählt, bei dem sich der jeweilige Aspekt als besonders markant gestaltete. Die Ergebnisse wurden zusätzlich mit den deduktiv erarbeiteten Theorien verglichen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu benennen und abermals induktive mit deduktiven Arbeitsschritten zu verbinden.

Schritt 7: Abschließend wurden einzelne Aspekte und Themen ausgewählt, die sich innerhalb der präsentierten Narrativen wiederholen. Diese sollten miteinander verglichen und kontrastiv dargestellt werden. Dadurch sollten möglichst viele unterschiedliche Lesarten präsentiert werden, um die herausgearbeiteten Wechselwirkungen als eine Art unvollständiges Mosaik zu präsentieren. Die Ergebnisse wurden auch hier mit den theoretischen Grundlagen verglichen, um dadurch den Geltungsbereich der Aussagen zu maximieren. Dies geschah in Anlehnung an Mecherils Modellierungsprozess. Dieser wird in Kapitel 7.4 (Umgang mit dem Interviewmaterial dargestellt, um einerseits die Unterschiede zur hier gewählten Arbeitsweise zu begründen und andererseits diejenigen Aspekte, die übernommen wurden, darzustellen.

Die folgenden Kapitel widmen sich nun den jeweiligen erwähnten Analysemethoden, die in den verschiedenen Arbeitsschritten relevant sind.

7.1 Positionierungen

Wie bereits in Kapitel 2.2 (Positionierungen) erwähnt, lehnt sich die Analysestrategie der vorliegenden stark an den Ausführungen von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) an. Sie zielen zwar auf die „Erforschung narrativer Identitäten“ ab (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 166), es wird aber auch betont, dass die „Positionierungsanalyse des Erzählens [...] weit über die begrifflich eng gefasste Zuschreibung von Identität hinausgehen [kann]“ (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 181). Darauf aufbauend wird also der bereits erörterte Identitätsbegriff von Stuart Hall herangezogen, der Identität als Politik der Positionierung (vgl. Hall 1994: 30) konzipiert.

Zwar handelt es sich bei der hier zu untersuchenden Studie um leitfadengestützte Interviews, jedoch sind die Fragen der Interviewerin so konstruiert, dass oftmals narrative Passagen zum Tragen kommen. Außerdem scheint die Positionierungsanalyse auch in anderen Interviewpassagen – wie etwa Begriffsdefinitionen oder Verweise auf eigene Überzeugungen – eine Perspektive darzustellen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen sehr hilfreich erscheint. Da Positionierungen nicht nur dann vorgenommen werden, wenn vom/von der SprecherIn bewusst darauf abgezielt wird, sondern auch dann stattfinden, wenn das vordergründige Ziel ein anderes ist, können Argumentationsstrukturen oder Erklärungen eine Basis für die Positionierungsanalyse bieten (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 171). Ihr impliziter und indirekter Charakter erzeugt einen „Bedeutungsüberschuss über das Gesagte hinaus. Häufig verweisen sie auf soziale und moralische Deutungshorizonte mit komplexen diskursiven Regeln und Konventionen“ (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 172). Dadurch wird ganz deutlich die Identitätsebene mit jener der Repräsentationen verstrickt, sodass die Analyse Anknüpfungspunkte für eine intersektionale Perspektive bietet.

Die Entscheidung, im Rahmen der vorliegenden Arbeit mithilfe von Positionierungen anstelle von beispielsweise Identitäten oder Modellierungen (vgl. Mecheril 2003: 41-46) zu arbeiten, liegt hauptsächlich darin begründet, dass Positionierungen durch ihren relationalen Charakter keinen Anspruch auf Eindeutigkeit erheben, sondern per se Raum für Mehrdeutigkeit, Kontextsensibilität und Veränderung schaffen, bzw. sogar einfordern. Dadurch richtet sich der forschende Blick nicht auf ein potenzielles „Sein“ der InterviewpartnerInnen, sondern auf die Darstellungsprozesse und etwaigen Widersprüchlichkeiten. Dabei wird die Frage, ob etwas „wahr“ oder „gelogen“ sei – ohne weiter auf die Bedeutung der beiden Worte und ihre Schwierigkeiten einzugehen – irrelevant, da es darum geht, was seitens der SprecherInnen als (un)erwünscht oder (il)legitim dargestellt wird, was wiederum Auskünfte über die

Wahrnehmung diskursiver Zusammenhänge und struktureller Ungleichheitsverhältnisse beinhaltet.

In diesem Zusammenhang darf natürlich nicht außer Acht gelassen werden, dass dies auch bedeutet, dass die Interviewsituation samt der Interviewerin und den Annahmen über die Verwendung des Materials die Darstellungen maßgeblich beeinflussen, worauf im Rahmen der Analysen mehrmals explizit eingegangen wird. Anstatt also zu versuchen, etwaige Einflüsse zu minimieren – da davon ausgegangen wird, dass eine völlige Abwesenheit nicht möglich ist –, wird stattdessen versucht, mögliche Auswirkungen zu berücksichtigen und zu benennen. Zusätzlich widmet sich ein Kapitel (6.1.: Rolle der Interviewerin) des praktischen Teils der vorliegenden Arbeit explizit der Rolle der Interviewerin, um dadurch zur Nachvollziehbarkeit des Interviews und der darauffolgenden Analyse beizutragen.

Nachdem nun die Entscheidung, mit diesem Konzept zu arbeiten, begründet wurde, soll in weiterer Folge darauf eingegangen werden, wie sich die praktische Umsetzung gestaltet. Wie bereits in Kapitel 2.2 (Positionierungen) erwähnt, ist die relationale Konstruktion von Positionierungen eine der relevantesten Eigenschaften für die hier gewählte Arbeitsweise damit. Diese ist es auch, die die Grundlage für eine intersektionale Analyse der Erzählung bildet.

Die zweite Eigenschaft, die die Arbeit mit Positionierungen kennzeichnet, ist die Möglichkeit ihrer Betrachtung auf verschiedenen Ebenen, wie bereits in Kapitel 2.2 (Positionierungen) dargelegt wurde. Diese analytische Ausdifferenzierung von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) wird in den Interviewanalysen verwendet, allerdings wird der Fokus mitunter ein wenig verändert, sodass eine Arbeit mit dem bereits vorgestellten Kodierparadigma ermöglicht wird.

Die erste Ebene – die Positionierungshandlungen der erzählten Figuren selbst – wird auf mehrere Arten für die Analysen herangezogen. Erstens dient sie als Darstellungsort für wahrgenommene strukturelle und diskursive intersektionale Ungleichheitsverhältnisse. Indem Ereignisse geschildert werden, die als Beschreibung der subjektiven Realität betrachtet werden, wird darin die Beschaffenheit des sozialen Raums deutlich.

Zweitens enthalten diese Erzählungen meist auch den/die ErzählerIn als agierende Person, sodass sie nahezu direkte Selbstpositionierungen bereitstellen. Dabei wird natürlich auch darauf geachtet, auf welche Art das erzählte Ich positioniert wird, ob die Handlung beispielsweise an das Vertreten eigener Überzeugungen gekoppelt wird, ob sie lachend

nacherzählt wird oder aber auch, ob Kritik geäußert wird. Die Handlung kann und soll wiederum mitsamt dieser Analysen in das Kodierparadigma eingefügt werden.

Der erwähnte Aspekt des Modus der Darstellung bildet bereits eine Verknüpfung mit der zweiten Ebene der narrativen Positionierungen – den Positionierungen innerhalb der Geschichte durch die erzählende Person. Die Geschichte dient also immer auch als Abgrenzungsort für die Selbstpositionierungen der/des InterviewpartnerIn – entweder, wie bereits erwähnt, durch die Konstruktion des erzählten Ich, oder aber, indem die in der Geschichte enthaltene soziale Umwelt beschrieben wird. Diese Umwelt wird wiederum auf eine bestimmte Art dargestellt, die nicht nur Auskünfte über erfahrene Diskurse und Strukturen bietet, sondern auch über die Werte und Selbstwahrnehmungen der/des SprecherIn. Der/die ErzählerIn kann beispielsweise die Sachverhalte unkommentiert darstellen, oder ihnen aber widersprechen, sie modifizieren oder auch den Handlungen der erzählten Personen zustimmen. Die Art der Darstellung kann also wiederum nach Selbstpositionierungen untersucht werden, die sich jeweils in bestimmten Kontexten ereignen und mit spezifischen Zielen und Absichten gemacht werden.

Die dritte Ebene – die selbstbezügliche Positionierungen des erzählenden Ich durch die Positionierungen der ProtagonistInnen der Geschichte in den Blick nimmt – ist gewissermaßen hier bereits in die Analysen der zweiten Ebene inkludiert, da die Positionierungen immer in direkten Bezug mit der erzählenden Person gesetzt werden sollen.

Die vierte Ebene – die sich der Positionierung der/des InterviewpartnerIn und der Interviewerin durch die Darstellungen widmet – soll in den folgenden Analysen insbesondere daraufhin analysiert werden, welche Annahmen über die Interviewerin und ihr Forschungsvorhaben geäußert werden. Diese bieten die Möglichkeit, sehr direkt auf die Wahrnehmung der Diskurse und sozialen Strukturen zugreifen zu können. Dabei sind vor allem jene Situationen interessant, in denen seitens der/des InterviewpartnerIn auf Positionierungen reagiert wird, die von der Interviewerin nicht geäußert wurden. Darin spiegelt sich beispielsweise die Spekulation hinsichtlich wahrscheinlicher Forschungsthemen wieder, die wiederum von den diskursiven und strukturellen Bedingungen der Lebensrealität der/des SprecherIn bedingt sind.

Nach der Herausarbeitung der jeweiligen Positionierungen werden diese in ein Kodierparadigma eingefügt und aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet und dadurch

abseits der direkten Relationen in Zusammenhang gebracht. Die genaue Vorgehensweise soll im folgenden Kapitel beschrieben werden.

7.2 Kodierparadigma

Das Kodierparadigma wurde bei den Analysen verwendet, um die narrativen Positionierungen in den Interviews in einen größeren Rahmen setzen zu können und dadurch den Vergleich mit anderen Textstellen zu erleichtern.

Es handelt sich bei dieser Analysemethode um eine Arbeitsweise des axialen Kodierprozesses der GTM (vgl. Strauss/Corbin 1996: 78-84). In der vorliegenden Arbeit wurde das Paradigma, wie bei Varga und Munsch (vgl. Varga/Munsch 2014: 7f) ein wenig reduziert und konkretisiert, um einen stärkeren Fokus auf die Positionierungen zu erzielen. Dabei wird ein Raster aus drei Elementen gebildet: Kontext, Strategien und Konsequenzen.

Kontexte stellen dabei „den besonderen Satz von Bedingungen dar, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen und darauf zu reagieren.“ (Strauss/Corbin 1996: 80f). Dies impliziert natürlich, dass der Kontext zeitlich vor den Strategien liegt oder – andersherum formuliert – die Strategien auf die Bedingungen des Kontexts antworten. In der hier verwendeten Abwandlung des Kodierparadigmas werden daher die ursächlichen und intervenierenden Bedingungen schlichtweg als Teil des Kontexts verstanden. Ursächliche Bedingungen, „die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen“, sowie intervenierende Bedingungen, „die auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken“, (Strauss/Corbin 1996: 75) existieren ebenfalls aus zeitlicher Perspektive schon vor den Strategien und ohne die Möglichkeit der Einflussnahme seitens der/des InterviewpartnerIn und werden deshalb unter dem Begriff des Kontexts subsumiert.

Da die vorliegenden Analysen sich mit Positionierungen auseinandersetzen, sollen auch die Kontexte dahingehend interpretiert und als Positionierungen verstanden werden. Als positionierende AkteurInnen können dabei alle bis auf die/den InterviewpartnerIn selbst auftreten. Positioniert werden kann jeder/kede, einschließlich der/des InterviewpartnerIn. Dadurch gehen diese Positionierungen den Selbstpositionierungen der InterviewpartnerInnen voraus und bilden gewissermaßen den Rahmen dafür.

Unter den Strategien im Kodierparadigma werden in weiterer Folge die Selbstpositionierungen der InterviewpartnerInnen verstanden, die von ihnen „als Antwort auf ein Phänomen oder um es zu bewältigen“ entwickelt werden (Strauss/Corbin 1996: 83). Hier

wird deutlich, dass diese – im Gegensatz zu den Kontexten – sich mit den tatsächlichen Handlungen der AkteurInnen befassen.

Die Struktur des hier verwendeten Paradigmas baut einerseits auf der Begriffskonzeption von Lucius-Hoene und Deppermann auf, die unter Selbstpositionierungen diejenigen Positionen im sozialen Raum meint, die die sprechende Person „für sich in Anspruch nimmt und mit denen [sie] dem Interaktionspartner zu verstehen gibt, wie [sie] gesehen werden möchte“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168f). Zusätzlich wird der Begriff auch durch die Ausführungen von Varga und Munsch abgesteckt, wo Selbstpositionierungen als die „Strategien der Befragten mit den erlebten Fremdpositionierungen in spezifischen Kontexten“ (Varga/Munsch 2014: 8) bezeichnet werden. Diese Formulierung legt bereits nahe, die Selbstpositionierungen als das zentrale Element des Kodierparadigmas zu setzen.

Als Konsequenzen werden die „Ergebnisse oder Resultate von Handlungen“ bezeichnet (Strauss/Corbin 1996: 75). Während in der GTM damit die tatsächlichen Ergebnisse oder Konsequenzen von Handlungen gemeint sind – die mitunter „nicht immer vorhersagbar oder beabsichtigt“ sind (Strauss/Corbin 1996: 85) – soll hier abermals der Fokus auf die Perspektive der InterviewpartnerInnen und ihre Positionierungshandlungen gelegt werden.

Als Konsequenzen sollen daher die (intendierten oder beobachteten) Auswirkungen der Selbstpositionierungen der/des InterviewpartnerIn betrachtet werden. Hierbei bilden die Aussagen und Begründungen des/der InterviewpartnerIn die Analysebasis. Unterstellungen und Vermutungen über andere Motive wären nicht überprüfbar, hätten einen fast übergriffigen Charakter und werden deshalb ausgelassen. Auch die Konsequenzen sollen wiederum als Positionierungen – also die Beeinflussung der sozialen Relationen – verstanden werden, die von der/dem InterviewpartnerIn angestrebt werden.

Um den Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen, seine Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage und die Rolle des/der Interviewten zu veranschaulichen, soll die folgende Tabelle herangezogen werden:

	Kontext	Strategien	Konsequenzen
Wer kann positionieren?	alle, exkl. InterviewpartnerIn	InterviewpartnerIn	InterviewpartnerIn
Wer kann positioniert werden?	alle, inkl. InterviewpartnerIn	InterviewpartnerIn	alle, inkl. InterviewpartnerIn

Tabelle 2: Kodierparadigma

Hier wird deutlich, dass im Zentrum der Analyse, also unter dem Begriff der Strategien, einzig der/die InterviewpartnerIn betrachtet wird. Dies erscheint durch die Datenerhebung

mithilfe qualitativer Interviews sinnvoll, da alle anderen Faktoren nur indirekt zugänglich sind. Wollte man diese in den Vordergrund der Betrachtung stellen, wären andere Methoden mit Sicherheit zielführender. Unter dem Aspekt des Kontexts sind alle jene Handlungen zusammengefasst, die sowohl den/die InterviewpartnerIn als auch andere Menschen involvieren und den Selbstpositionierungen vorausgehen, bzw. deren Rahmen bilden. Die Konsequenzen stellen schließlich ebenfalls eine Verbindung zwischen dem/der InterviewpartnerIn und anderen AkteurInnen dar, allerdings wird der/die Interviewte als der/die Positionierende gesehen.

Dadurch ergibt sich gewissermaßen eine zeitliche Zweiteilung des Rasters: zu Beginn – bei den Kontexten – hat der/die InterviewpartnerIn keinen Einfluss auf die sozialen Relationen und ist diesen gewissermaßen ausgeliefert. Im Rahmen der Strategien und Konsequenzen ereignet sich sozusagen das passende Gegenstück und der/die Interviewte ist es, der/die die Macht über die Veränderung der sozialen Beziehungen hat. Dadurch soll dem Artikulationsbegriff nach Stuart Hall gerecht werden, der den AkteurInnen dadurch eine essenzielle Handlungsmacht auf die Ausgestaltung sozialer Zusammenhänge zugesteht.

Nachdem nun erläutert wurde, auf welche Art Positionierungen analysiert werden, soll im folgenden Kapitel auf die intersektionale Arbeitsweise eingegangen werden.

7.3 Intersektionalität

Winker und Degele (2009), auf deren Überlegungen ein großer Teil der theoretischen Ausführungen bzgl. der Intersektionalität aufbaut, schlagen eine Vorgehensweise in acht Schritten vor, um das interessierende Material umfassend zu analysieren (vgl. Winker/Degele 2009: 80-95). Die Reihenfolge ist dabei nicht wichtig, allerdings wird auf die Relevanz der Durchführung aller Schritte hingewiesen.

Die ersten drei Schritte werden an den einzelnen Interviews durchgeführt und fokussieren jeweils eine der drei Ebenen, auf denen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden (Identität, Repräsentationen, Strukturen). Auf der Identitätsebene solle darauf geachtet werden, nach Möglichkeit alle erkennbaren Kategorien zu identifizieren und diese als Gegensatzpaare zu konzeptionieren. Dabei müsse kein direkter Bezug zu den vier strukturellen Achsen (Heteronormativität, Rassismen, Klassismen, Bodyismen) hergestellt werden, sondern eine differenzierte Darstellung der Sachverhalte angestrebt werden. Auf den anderen beiden Ebenen sollen hingegen die Aussagen den jeweiligen Achsen zugeordnet werden.

Auf diesen Analysen baut der vierte Schritt auf, bei dem die Wechselwirkungen zwischen den drei Ebenen analysiert werden sollen. Dabei sollen die wichtigsten Kategorien der Identitätsebene herausgearbeitet werden. Diese seien etwa durch Wiederholung, metaphorische Dichte, emotionale Markierung oder Reproduktion auf der Repräsentations- oder Strukturebene gekennzeichnet. Welche Differenzierungskategorien tatsächlich relevant sind, hänge letzten Endes von der interessierenden Forschungsfrage ab.

Die erzielten Analyseergebnisse sollen anschließend innerhalb des gesamten Datenmaterials verglichen werden. Winker und Degele sprechen sich an dieser Stelle für eine Typenbildung aus, die allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe in der vorliegenden Arbeit nicht sinnvoll erscheint. Stattdessen sollen hier die einzelnen Analysen deutlicher ausformuliert und ausführlicher präsentiert werden.

Zum Schluss sollen die Wechselwirkungen in einer Gesamtschau herausgearbeitet werden. Dabei wird nahegelegt, alle sechs möglichen Wirkrichtungen zwischen den Ebenen einzeln zu benennen, um dadurch ein umfassendes Bild zu erhalten. In der vorliegenden Arbeit widmet sich diese Zusammenfassung zunächst separat dem Begriff der „Hochbegabung“ und jenem des „Migrationshintergrunds“ und in weiterer Folge den Verstrickungen zwischen den beiden.

7.4 Umgang mit dem Interviewmaterial

Da der Zugehörigkeitsbegriff nach Mecheril (2003) ein zentrales Element der theoretischen Fundierung der folgenden Analysen ist, soll auch aus methodologischer Perspektive in aller Kürze auf ihn eingegangen werden. Zwei Ebenen sind dabei von Bedeutung. Die erste ist natürlich, dass die Interviews nach den von Mecheril beschriebenen Zugehörigkeitsverhältnissen durchsucht werden. Die diskutierten Passagen werden dabei mithilfe der bereits erläuterten Positionierungen bzw. einer intersektionalen Mehrebenenanalyse analysiert. Diese drei Komponenten sollen sich – wie bereits im theoretischen Teil – aufeinander beziehen und gegenseitig stützen.

Die zweite Ebene, auf der die Ausführungen von Mecheril relevant sind, ist das Werkzeug, dessen er sich in seinen Analysen bedient. Dabei handelt es sich um Modellierungen, die in der vorliegenden Arbeit zugunsten der Positionierungsanalyse verworfen werden. Dennoch erscheinen die hinter den Modellierungen stehenden Herangehensweisen an die Interviews auch für die hier durchgeführten Analysen sinnvoll, weshalb die übernommenen Aspekte kurz zusammengefasst werden sollen. Diese stellen keinen eigenständigen Analyseschritt dar,

sondern lediglich die Einstellung, mit der an die zu analysierenden Passagen herangetreten wird.

Modellierungen bezeichnen bei Mecheril sowohl den Prozess als auch das dabei entstehende Produkt und „stellen sozialwissenschaftliche Plausibilisierungen der Ausgangstexte dar.“ (Mecheril 2003: 51) Diese erwecken, gleichsam einem Pygmalion-Effekt, den Anschein, dass es sich um reale Personen handle und verwischen dadurch den gewissermaßen fiktiven Charakter der Erzählung. Die Geschichten können und sollen daher nur daran bemessen werden, ob die darin präsentierten sozialwissenschaftliche Lesarten plausibel erscheinen, und nicht daran, ob sie sich tatsächlich so ereignet haben.

Während Mecherils Modellierungen ganze Geschichten erzählen, konzentrieren sich die Positionierungsanalysen auf einzelne Erzählstränge. Dies soll und wird letzten Endes auch nicht dazu führen, dass das Erzählte real erscheint, sondern mündet in einer Darstellungsform, die den wissenschaftlich-fiktiven Charakter der Arbeit auch auf der Oberfläche beibehält.

Genau wie bei Mecheril geht es in der vorliegenden Arbeit also ebenfalls nicht um die Rekonstruktion von Gemeintem oder um das Aufzeigen latenter Sinnstrukturen (vgl. Mecheril 2003: 39ff). Hierzu wären wohl fundierte psychologische Kenntnisse und Methoden sowie zeitliche Ressourcen vonnöten, die im Rahmen dieser Masterarbeit nicht vorhanden sind. Mecheril formuliert als Ziel der Arbeit die konstruktive Nutzung des Materials, die die Erzeugung von überzeugenden Interpretationstexten – Text X genannt – als Endprodukt haben soll. Dabei geht es nicht darum, zwingende oder gar richtige Interpretationen hervorzubringen, sondern lediglich, mögliche Lesarten zu präsentieren, die eine Geschichte erzählen. Diese Geschichten sind zugleich mehr und weniger als die blanken Transkripte: Mehr sind sie, da sie durch Interpretationen, Assoziationen und theoretische Recherchen angereichert sind; Weniger sind sie natürlich, weil sie durch eine Auswahl und Favorisierung bestimmter Textstellen und Lesarten entstehen und die anderen Optionen dabei vernachlässigen.

Die Gleichzeitigkeit von Reduktion und Anreicherung des Interviewmaterials durch die Analysen wird auch im Kontext der später präsentierten Interviewanalysen relevant und steckt den Möglichkeitsbereich der Arbeit ab. Verglichen mit den Transkripten sind die Positionierungsanalysen weniger, da sie nur bestimmte Interviewpassagen hernehmen, um sie nach Positionierungen zu durchsuchen, die eine kohärente Narrative darstellen. Diese Narrative ist durch das Vorwissen der analysierenden Verfasserin und durch die

interessierenden Forschungsfragen und –absichten beeinflusst, wodurch der Blick natürlich auch fokussiert und dadurch eingeschränkt wird. Die diskursiven Positionierungen, die dabei gezeigt werden, müssen nicht mit den von den InterviewpartnerInnen intendierten Darstellungen übereinstimmen, wodurch diese in diesem Kontext verloren gehen werden.

Die Interviewanalysen gehen aber natürlich auch über die reinen Transkripte hinaus, da sie mit dem Wissen der Verfasserin angereichert und durch eine wissenschaftliche Perspektive erweitert werden. Die präsentierten Lesarten und Positionierungen – gerade wenn sie nicht mit den Absichten der SprecherInnen übereinstimmen – werden den Interviews hinzugefügt. Durch eine intersektionale Perspektive werden beispielsweise auch Zusammenhänge deutlich, die ohne diese strukturierte Herangehensweise nicht ersichtlich wären.

Die Arbeit mit möglichen – im Kontrast zu notwendigen – Lesarten soll auch in der vorliegenden Arbeit beibehalten werden. Während Mecheril die Annahme betont, dass es sich bei den Ausgangstexten „um einen nicht unwahrhaftigen Bericht handelt“ (Mecheril 2003: 39), soll hier sogar so weit gegangen werden, dass dies als nahezu irrelevant erachtet wird. Dies sei darin begründet, dass mit Positionierungen anstelle von Modellierungen gearbeitet wird. Diese sollen als narratives Instrument gesehen werden, das immer eine Auswahl aus verschiedenen Optionen der Darstellung darstellt. Durch die narrative Tätigkeit erschafft der/die Sprechende dabei ein Bildnis von sich selbst, „ein Bildnis, das auf Wahlen beruht“. (Mecheril 2003: 113) Welche Wahl dabei getroffen wird, hängt von den Bedürfnissen und Zielen ab, die dabei gerade verfolgt werden. Dabei ist klar, dass auch Verzerrungen, Täuschungen, Über- bzw. Untertreibungen oder Verfälschungen als Hilfsmittel dienen können, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Da die vorliegende Arbeit keineswegs die Absicht hat, die Lebensbedingungen der InterviewpartnerInnen oder bestimmte reale Ereignisse zu rekonstruieren, ist sie nicht auf den Wahrheitsgehalt der Aussagen für ihre Analysen angewiesen. Zwar wird auch hier davon ausgegangen, dass die InterviewpartnerInnen nicht bewusst eine gänzlich erfundene Geschichte präsentieren, jedoch soll der Fokus auf den von ihnen gewählten Positionierungen und den darin dargestellten Verhältnissen liegen. Auch und gerade dann, wenn die Ereignisse nicht „neutral“ oder „realistisch“ dargestellt werden – wie auch immer solch eine Darstellung aussehen würde – werden die wirksamen Machtverhältnisse aufgezeigt, da angenommen wird, dass die „Manipulation“ ihrer Wirkung folgt.

Nachdem nun die methodische Vorgangsweise bei der Interviewanalyse erläutert wurde, sollen die Ergebnisse präsentiert werden.

8 Interviewanalysen

Die fünf Interviews wurden allesamt mit SchülerInnen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ durchgeführt, die die SKP, eine Schule für „Hochbegabte“, besuchen. Es handelt sich um drei männliche (G., M., R.) und zwei weibliche (E. und U.) Personen. Zwei Interviewpartner (R. und M.) besuchten zum Zeitpunkt des Gesprächs gerade die 11. Schulstufe, die restlichen drei (E., U., G.) die 12. Schulstufe. Die InterviewpartnerInnen nennen hinsichtlich ihres „Migrationshintergrunds“ sehr verschiedene geografische Bezüge: Serbien (U.), Großbritannien (R.), Ukraine (G.), Korea (M.) und die Türkei bzw. Kurdistan (E.). Dabei ergibt sich auch, dass lediglich zwei Jugendliche (E. und M.) davon sprechen, dass ihre Zugehörigkeit aufgrund ihres Aussehens hinterfragt wird. Bei den anderen drei (R., G., U.) kommt hingegen explizit zum Ausdruck, dass dies nicht der Fall ist. Dadurch ergeben sich natürlich unterschiedliche Positionierungsoptionen, wie im Laufe der Analysen auch herausgearbeitet wird.

Es folgen nun zuerst fünf Unterkapitel, in denen der Fokus ausschließlich auf den Aussagen eines einzelnen Interviews liegen wird. Dabei wird anhand der ausgewählten Ausschnitte eine zusammenhängende Narrative generiert. Bei der Art der Präsentation wird darauf geachtet, diese an die Logik der herausgearbeiteten Zusammenhänge anzupassen. Daher unterscheiden sich die einzelnen Kapitel natürlich hinsichtlich ihres Aufbaus. Es findet sich allerdings bei allen Einzelanalysen eine einleitende Passage, die den Schwerpunkt der Analyse und die nachfolgende Präsentationsweise erläutert, sowie abschließende Schlussfolgerungen, in denen die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst werden.

Anschließend folgt eine Conclusio, die sich auf die Gesamtheit der analysierten Interviewpassagen bezieht. Dabei wird versucht, möglichst viele Gemeinsamkeiten, etwaige Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge herauszuarbeiten und vorsichtige Schlüsse daraus zu ziehen. Diese analytischen Abstraktionen erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder Reproduzierbarkeit und stellen auch, wie bereits ausgeführt, lediglich mögliche Lesarten des Materials dar. Sie sollen aufzeigen, auf welche Arten die Wechselwirkungen zwischen den Begriffen der „Hochbegabung“ und des „Migrationshintergrunds“ anhand des Interviewmaterials interpretiert werden können und dadurch mögliche Auswirkungen der sozialen Ungleichheitsverhältnisse darstellen.

8.1 Interview 1 – G.

G. besuchte zum Zeitpunkt des Interviews gerade die 12. Schulstufe an der SKP. Er hat sich aus seinem Jahrgang als Erster freiwillig und sehr motiviert für die Teilnahme am Interview gemeldet. G. wurde, den eigenen Angaben zufolge, in Österreich geboren und koppelt seine Migrationsgeschichte an die Familie mütterlicherseits, die dem natio-ethno-kulturellen Raum „Ukraine“, bzw. der ehemaligen „Sowjetunion“ zugeordnet. Zusätzlich wird sie auch durch die Religion, das Judentum, charakterisiert, die allerdings in weiterer Folge für den Begriff des „Migrationshintergrund“ keine Relevanz habe (vgl. G96). Die Familie des Vaters wird als eindeutig „österreichisch“ bezeichnet. Er habe aufgrund der politischen Einstellungen der Familie väterlicherseits kein Russisch gelernt, was er bedauere. Sein Nachname kann dem deutschen Sprachraum zugeordnet werden, sein Vorname dem angelsächsischen, wodurch da kein Hinweis auf seinen „Migrationshintergrund“ gegeben ist. G. erwähnt mitunter Situationen, in denen aufgrund seines Aussehens seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit hinterfragt worden sei, allerdings scheint dies keine Regelmäßigkeit darzustellen. Dies wird vermutet, da G. der Einzige der InterviewpartnerInnen ist, bei dem das Thema „Migrationshintergrund“ im Gespräch erst dann aufkam, als es von der Interviewerin¹⁶ initiiert wurde.

Bei G. nimmt der Begriff des persönlichen aktiven Engagements eine prominente Rolle im Laufe des gesamten Interviews ein. Der Begriff wird dabei in verschiedenen Kontexten verwendet. Seine Funktion ist es einerseits, Zugehörigkeiten herzustellen, aber andererseits auch, diese wieder zu lösen.

Es soll zunächst eine kurze Begriffsdiskussion präsentiert und kommentiert werden, um daraufhin die Rolle des Engagements zunächst im Kontext der „Hochbegabung“ und danach im Zusammenhang mit dem „Migrationshintergrund“ darzustellen.

Dies stellt sich aufgrund der fehlenden Einheitlichkeit hinsichtlich des Begriffsverständnisses als durchaus schwierige Aufgabe dar (vgl. Hillebrand et al. 2015: 36ff). Die meisten gängigen Definitionen beinhalten allerdings zumindest drei Aspekte: Erstens nehme das Engagement eine Vermittlungsfunktion zwischen Staat und Markt ein, die sich jenseits der Dichotomie von Arbeit und Freizeit, sowie politischen und sozialen Interessen abspielt. Als zweiter Faktor wird genannt, „dass das Engagement aus der inneren Überzeugung heraus geschieht, sich nicht für sich selbst, sondern für überindividuelle Interessen einzusetzen.“ (Hillebrand et al.

¹⁶ Es kann auch hinzugefügt werden, dass die Interviewerin selbst aufgrund von G.s äußerem Erscheinungsbild seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht hinterfragt hätte.

2015: 39) Dieser Punkt wird allerdings oftmals diskutiert, da die Motivation auch „in der Bewältigung von Lebenskrisen, der Selbstverwirklichung oder ganz allgemein der Durchsetzung von individuellen Zielen liegen“ könne (Hillebrand et al. 2015: 38f).

Drittens wird angenommen, dass es keinen extrinsischen Zwang für die Handlungen gebe, sondern sie Ausdruck persönlicher Überzeugungen, Werte und Entscheidungen seien. Dieser letzte Aspekt bietet auch Anknüpfungspunkte zum hier verwendeten Zugehörigkeitsbegriff. Aus der Perspektive der habituellen Wirksamkeit, die eine der Voraussetzungen für fraglose Zugehörigkeit darstellt, sind Handlungen und habituelle Dispositionen – also auch Werte, Überzeugungen und Entscheidungen – Ausdruck von Zugehörigkeiten. In diesem Sinne hat der Begriff des Engagements durchaus das Potenzial, Zugehörigkeitsverhältnisse darzustellen.

Wie anhand der hier diskutierten Zitate zu sehen sein wird, stellt G. sich selbst in einer Vielzahl an Interviewpassagen (vgl. z.B. G46, G64, G106) als eine engagierte Person dar und bezieht sich dadurch immer wieder im Rahmen seiner Selbstpositionierungen auf diesen Aspekt. Damit stellt er zum einen Zugehörigkeitsverhältnisse zu verschiedenen Kontexten her und bedient sich des Begriffs an anderen Stellen wiederum, um sich außerhalb der Zugehörigkeitskontexte zu positionieren. Dies geschieht sowohl im Kontext der „Hochbegabung“ als auch des „Migrationshintergrunds“ und soll daher als Verbindung zwischen den beiden analysiert werden.

8.1.1 Engagement und „Hochbegabung“

Im Rahmen der „Hochbegabung“ stellt das Engagement einen der zentralen Aspekte der persönlichen Begriffsdefinition des Interviewpartners dar. Vorausgreifend soll an dieser Stelle allerdings bereits darauf hingewiesen werden, dass in anderen Interviewausschnitten geradezu das Gegenteil der Fall ist und das Engagement als Auflösung des Näheverhältnisses zu anderen als „hochbegabt“ geltenden Personen gebraucht wird.

Im Kontext seiner eigenen Geschichte, wie er an die SKP gekommen ist, bezeichnet G. seinen Weg als „typische Poppergeschichte“ (G24) und expliziert diesen Begriff auf Nachfragen der Interviewerin:

↳ja (.) ich=ich=ich=ich war¹ war halt mehr auf die Schule fokussiert als andere //mhm// ich hab sehr viel nebenbei gemacht //mhm// ich hab **Extrasachen** gemacht ähm, was (.) nicht nur meinen Mitschülern teilweise am Oasch gegangen ist, sondern auch meinen Lehrern, weil sie dann Extraarbeit hatten //mhm// aber sonst wär mir fad geworden //okay// und (.) ich=ich hatte einfach andere Interessen als meine //mhm// Lehrer, äh / als meine Schüler / Mitschüler und meine Lehrer (.) haben das **auch** bemerkt und (.) ja (.) ich=ich hab mich da sehr distanziert von (.) und (.) ja, halt, hatte halt lauter Einser

und so //mhm// das=das hatte halt kaum ein anderer //mhm// und (.) hab ich gesagt, ja, okay, jetzt brauch ich 'ne neue Challenge, in der Schule will ich nicht bleiben (G26)

In seiner Auffassung ist Teil einer „typischen Poppergeschichte“ eine im Vergleich zu den (nicht-hochbegabten) MitschülerInnen besondere Fokussierung auf die Schule. Diese äußert sich darin, dass G. in der Schulzeit vor der SKP zusätzliche Arbeitsaufgaben macht, um Langeweile zu vermeiden. Dies macht er, obwohl sein Verhalten teilweise sowohl seitens der MitschülerInnen als auch seitens der LehrerInnen auf Ablehnung stößt. Seine Interessen stellt er als zusätzliches Distinktionsmerkmal zu seinen MitschülerInnen dar. An anderer Stelle konkretisiert er dies, indem er beschreibt, dass er „halt sehr engagiert“ war und sich „damals das Programmieren selber beigebracht [hat] und solche Sachen“, während die Anderen „doch mehr auf (.) sagen wir mal (.) Fußball oder Kim Kardashian abgefahren sind, naja“ (G30).

Die einander gegenübergestellten Positionen sind hier einerseits der Interviewpartner selbst und andererseits seine damaligen MitschülerInnen. Diese Relation wird mithilfe der jeweiligen Interessen hergestellt, die auf der einen Seite Tätigkeiten umfassen, die als intellektuell anspruchsvoll gelten und eine berufliche Verwertbarkeit nahe legen – „Programmieren“ – und andererseits scheinbar simple Freizeitaktivitäten darstellen – „Fußball oder Kim Kardashian“. Die Wertung, die der Interviewpartner dieser Zweiteilung beimisst, wird durch seine Wortwahl widerspiegelt. Während er engagiert war und sich selbst etwas „aktiv beigebracht“ hat, sind seine MitschülerInnen auf Berühmtheiten „abgefahren“. Im einen Kontext wird also auf einen hochsprachlichen Ausdruck zurückgegriffen, im anderen wird jugendliche Umgangssprache benutzt. Die Szene spielt sich also in einem sozialen Umfeld ab, das sich aus Sicht des Interviewpartners für intellektuell nicht anspruchsvolle Themen interessiert und als nicht ambitioniert präsentiert wird. Im Gegensatz dazu stellt sich G. als jemand dar, der mehr leistet als von ihm verlangt wird und sich für intellektuell anspruchsvolle Dinge interessiert, denen er auch aktiv und eigenständig – engagiert – nachgeht. Obwohl dies negative Reaktionen zur Folge hat, ändert er aufgrund seiner Überzeugungen und Bedürfnisse sein Verhalten nicht.

Indem sich G. von seinen (nicht-hochbegabten) MitschülerInnen deutlich absetzt, stellt er sich in dieser Szene als fraglos zugehörig zum Kontext der „Hochbegabung“ dar. Durch die Abstraktion und Reduktion der beiden Gruppen auf bestimmte Merkmale – die Interessen und den Fokus auf die Schule – wird ein Distanzverhältnis geschaffen – „ich hab mich da sehr distanziert von“. Diese Zugehörigkeitsverhältnisse sind auch Teil des kollektiven Wissens – die Anderen „haben das **auch** bemerkt“. Die Akzentuierung des Worts „**auch**“ signalisiert

dabei, dass es sich darauf bezieht, dass sowohl der Interviewpartner selbst als auch seine Umgebung die Unterschiede wahrnehmen. Das Engagement erscheint hier als Gruppierung von Handlungen, die die Zugehörigkeit zum Kontext der „Hochbegabung“ signalisieren, also den Interviewpartner diesbezüglich habituell wirksam werden lassen. Dabei kommen die Kriterien der Signifikanz und der Affirmation deutlich zum Ausdruck, indem das Selbstbild häufig auf dem Element des Engagements aufbaut und die daraus resultierenden Konsequenzen im Blickfeld stehen.

Es scheint an dieser Stelle, als ob G. sich gerade deshalb als engagiert positioniert, um eine Distanz zu seinen KlassenkameradInnen zu schaffen. Er beeinflusst also mithilfe seiner Selbstpositionierung ganz bewusst das Verhältnis zu den Anderen. Diese Interaktion auf der Identitätsebene – im Sinne der Intersektionalität – nimmt er an späterer Stelle auf, um sein persönliches Verständnis von „Hochbegabung“ zu erläutern. Er bedient sich seines eigenen Selbstbilds als „hochbegabter“ Schüler, um die Ebene der Repräsentationen zu modellieren:

aber für mich ist das (.) halt so, dass man da auch dahinter stehen muss, wenn man //mhm// begabt sein will (G32)

Es reicht also nicht, „wenn Leute etwas sehr gut können“ (G32), sondern es muss zusätzlich eine persönliche Investition vorhanden sein, wodurch dieses Können aktiv zum Einsatz kommt und ausgelebt wird. Dadurch kommt abermals der moralische, disziplinierende Aspekt der biographisierenden Verbundenheit zum Tragen. Engagement ist zunächst das, was G. von seinen nicht-hochbegabten MitschülerInnen unterscheidet und dadurch seine „Hochbegabung“ in Form einer „typische[n] Poppergeschichte“ anzeigt. Gleichzeitig wird es als eine allgemeine Bedingung dargestellt, sich als „hochbegabt“ bezeichnen zu können. Engagement erscheint also zunächst als Teil der Zugehörigkeitskonzepte, indem der oben zitierte Ausschnitt durch das unpersönliche „man“ und das Modalverb „muss“ als Bedingung formuliert ist. Dennoch stellt G. auch im Vergleich zu seinen (hochbegabten) MitschülerInnen an der SKP das Ausmaß seines Engagements als auffallend dar, als er nach einer Alltagsdefinition des Begriffs der „Hochbegabung“ gefragt wird:

naja, b=bei mir ist **wieder** die Geschichte, dass ich das nicht verallgemeinern kann, weil //ja klar// **ich ganz anders** bin als (.) Schüler aus meiner Schule, weil, ich bin der **Einzig**e (.) in meiner Klasse, der sich **so enorm** sozial engagiert //mhm// also, ich mein (.) kein Anderer macht so viel Sachen nebenbei (.) und (.) darum ist (.) mir das (.) irgendwie (.) schwer ^{↳zu definieren} (G46)

Es fällt ihm schwer, den Begriff zu definieren, weil er seinen Alltag als anders darstellt als jenen seiner MitschülerInnen. Er nutzt hier sein „**so enorm[es]** sozial[es Engagement]“, um die Zugehörigkeit zum Kontext der „Hochbegabung“ zu lösen. Durch die Akzentuierung des

eigenen Einsatzes – „kein Anderer macht so viel Sachen nebenbei“ – wird der Aspekt des Verdiensts der privilegierten Stellung hervorgehoben.

Der eigene Beitrag zur geschichtlichen Entwicklung des Zugehörigkeitskontexts wird akzentuiert, sodass der Aspekt der biographisierenden Verbundenheit reproduziert wird. Gleichzeitig, wie bereits erwähnt, wird allerdings das Engagement als Distanzierung von seinen (realen) MitschülerInnen genutzt. Es erscheint dadurch als ein Bezug auf ein prototypisches und phantasmatisches Ideal eines Gruppenhabitus. Die MitschülerInnen treten dabei als Symbol der Abweichung davon auf, während G. sein Streben nach diesem Wert hervorhebt und dadurch wiederum die moralische Ebene der biographisierenden Verbundenheit anspricht. Je nach Perspektive kann hier der Interviewpartner selbst als nicht zugehörig wahrgenommen werden – da er sich von seinen als „hochbegabt“ geltenden SchulkollegInnen distanziert – oder aber die anderen SchülerInnen gehören nicht zum Zugehörigkeitskontext – da sie vom Idealhabitus zu stark abweichen.

An dieser Stelle erscheint eine explizite Fokussierung auf die narrativ erzeugten Positionierungen der bisher zitierten Ausschnitte lohnende Einsichten zu bieten: G. stellt sich als jemand dar, der neben der Schule vielen Aktivitäten nachgeht, die er als soziales Engagement bezeichnet. Dabei handelt es sich unter anderem um Mitgliedschaften in politischen Organisationen und der freiwilligen Mitarbeit bei einem Rettungsdienst, wie an anderen Stellen des Interviews (z.B. G20, G84) deutlich wird. Die Relevanz dieses sozialen Engagements wird dadurch deutlich, dass G. dies als Anlass nimmt, um sagen zu können, er sei ganz anders als seine MitschülerInnen. Das Ausmaß des (sozialen) Engagements unterscheidet ihn also nicht nur von nicht-hochbegabten Gleichaltrigen, sondern auch von jenen an der SKP. Die Darstellung lässt diesen Aspekt als fixen, unumstößlichen Teil seiner Selbstdarstellung wirken. Dies wird weiters dadurch deutlich, dass die Frage nach dem Engagement das gesamte Interview durchzieht.

Als Antwort auf die Fremdpositionierung der Interviewerin mit der Frage nach einer Begriffsdefinition nimmt G. als Erstes sich selbst gewissermaßen aus der Gruppe heraus. Er begründet das mit dem Ausmaß an Engagement. Dadurch spricht er mit dieser individuellen Positionierung auch die Repräsentationsebene an, indem er „sozial[e]“ Werte anspricht. Die Repräsentation dieser Werte nimmt er in Vereinsstrukturen vor. Diese sind einerseits politischer Natur, spielen sich also im Kontext der Elite ab (vgl. van Dijk 1991: 10). Andererseits ist es ein Rettungsdienst, was vor allem auch im Migrationskontext im Sinne einer meritokratischen Diskursfigur relevant ist, da diese Art von Leistung mithilfe von

Vorteilen im Staatsbürgerschaftsrecht explizit belohnt, also wertgeschätzt wird. Obwohl vermutet werden kann, dass G. die österreichische Staatsbürgerschaft hat, reproduziert er die diskursive Zweiteilung der konstruierten Gruppe der „Menschen mit Migrationshintergrund“, indem er sich selbst aus einer als „allgemein“ konstruierten Gruppe herausnimmt und dies mithilfe des Engagements (im Rettungsdienst) begründet. Darauf wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Aus intersektionaler Perspektive ist auffallend, dass es sich beim Begriff des Engagements um (persönlichen) Einsatz handelt. Dies impliziert eine Leistung, für die wiederum – einer meritokratischen Logik folgend – Belohnung auf verschiedenen Ebenen möglich ist und allgemein auch akzeptiert wird. Engagement kann also als optimierbarer Faktor gesehen werden, der Klassenunterschiede zu legitimieren vermag: Indem eine Person engagierter handle und dadurch mehr leiste, stehe ihr eine (sozioökonomische) Belohnung zu.

Zusätzlich ist Leistung auch in bodyistischen Diskursen relevant, bei denen der/die Einzelne für die Funktionsfähigkeit seines/ihrer Körpers verantwortbar gemacht wird. Die eigene Gesundheit werde laut Winker und Degele nicht mehr als (nicht) gegeben betrachtet, sondern als eine Eigenschaft, für die die AkteurInnen selbst die Verantwortung tragen. Dadurch seien „Körper [...] unter Optimierungszwänge gefallen, hier schlägt das Leistungsprinzip durch wie sonst nur bei Klasse.“ (Winker/Degele 2009: 49) Hinsichtlich der oben zitierten Passage kann letztlich – aus intersektionaler Perspektive wenig überraschend – gar nicht klar gesagt werden, entlang welcher der beiden Diskurse die Argumentation verläuft, da die Narrative sowohl bodyistische als auch klassistische Diskurse zu affirmieren vermag.

Im Laufe des Interviews fällt auf, dass das persönliche Engagement auch im Kontext der Frage des „Migrationshintergrunds“ eine wichtige Rolle spielt. Darauf soll nun näher eingegangen werden.

8.1.2 Engagement und „Migrationshintergrund“

G. ist derjenige, der sich von allen InterviewpartnerInnen am schnellsten und motiviertesten gemeldet hat, um ein Interview mit sich – als Mensch mit „Migrationshintergrund“ – durchführen zu lassen. Fast widersprüchlich wirkt dabei, dass die Thematik des „Migrationshintergrunds“ – im Unterschied zu allen anderen Interviews – während des Gesprächs erst dann aufkommt, als seitens der Interviewerin die explizite Frage zu diesem Thema gestellt wird (vgl. G74). Danach scheint das Thema allerdings von einer großen

emotionalen Relevanz gekennzeichnet zu sein. Diese Kombination von scheinbarer Irrelevanz und affektiver Intensität findet sich auch in den hier präsentierten Interviewpassagen wieder.

Der Kontext – ob explizit nach der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit gefragt wird oder nicht – macht also einen essenziellen Unterschied für die Selbstpositionierung des Interviewpartners. Dies zeigt sich auch in den hier gewählten Interviewpassagen. In den bisher zitierten Ausschnitten – in denen nur Fragen bzgl. der „Hochbegabung“ diskutiert wurden – hat der „Migrationshintergrund“ keine Rolle gespielt, weder auf sich selbst noch auf andere AkteurInnen bezogen. Dies suggeriert eine Bejahung der Beziehungen, sowohl seitens des Interviewpartners als auch von seiner Umwelt, und dadurch ein fragloses Zugehörigkeitsverhältnis. Dem gegenüber stehen die Passagen, in denen Fragen explizit zum Thema des „Migrationshintergrunds“ gestellt werden. Darin scheint er eine essenzielle Rolle zu spielen. Wie genau sich die Funktion gestaltet und welche Konsequenzen sie mit sich zieht, soll in den nächsten Absätzen analysiert werden.

Die Frage, wodurch er sich im Zuge der Bitte um InterviewpartnerInnen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ angesprochen gefühlt habe, beantwortet G., indem er von seiner jüdischen Mutter erzählt, die in der Ukraine geboren sei und neben Deutsch auch Ukrainisch und Russisch spreche. Durch das Aufwachsen in einem kleinen Dorf in Österreich sei G. mit von ihm als rassistisch identifizierten Situationen konfrontiert worden, wie etwa Beschimpfungen und den anti-russischen Einstellungen seiner Großmutter väterlicherseits, weshalb er letztlich auch nicht zweisprachig aufgewachsen sei (vgl. G74, G80).

Indem mithilfe der mütterlichen Zugehörigkeit argumentiert wird, wird eine biographisierende Verbundenheit hergestellt, die Zugehörigkeit als Verstrickung der eigenen Lebenszeit mit der Geschichte des Kontexts anzeigt. G. erscheint als Fortführung der familiären Geschichte und die Geschichte wiederum als Teil seiner selbst, indem er seine eigene Zugehörigkeit durch die Migration seiner Mutter begründet.

Die Zugehörigkeit erscheint als symbolische Mitgliedschaft, indem sie als Abwesenheit der Gleichartigkeit zu seiner Umwelt dargestellt wird. Alle in diesem Zusammenhang von G. genannten AkteurInnen wissen um den „Migrationshintergrund“ des Interviewpartners und erkennen G. deshalb nicht als fraglos zugehörig an, was sich durch Beschimpfungen und anti-russische Einstellungen der restlichen DorfbewohnerInnen zeigt.

Seinen „Migrationshintergrund“ bezeichnet er als „sehr wichtig“ (G80) und begründet das vor allem durch sein politisches Engagement, das er auch ausführlich beschreibt. Im Rahmen

dessen spricht er sich ganz klar und vehement gegen antimuslimische und antisemitische Bewegungen, Einstellungen und Anschläge aus (vgl. G75, G80, G106). Seine Überzeugungen unterstreicht er mit verbalen und para-verbalen Mitteln, worauf an späterer Stelle explizit eingegangen wird. Mithilfe der aktiven Selbstpositionierung als Mensch mit „Migrationshintergrund“ versucht er also, über die Identitätsebene Einfluss auf die Repräsentations- und Strukturebene auszuüben.

Der Aspekt der habituellen Wirksamkeit erscheint an dieser Stelle interessante Einblicke zu liefern. Die Signifikanz der Zugehörigkeit wird vom Interviewpartner hervorgehoben: Der „Migrationshintergrund“ sei ihm „sehr wichtig“ und wird fast als Bedingung und Legitimierung, zumindest jedoch als Begründung, für seine Handlungen – sein politisches Engagement – dargestellt. Ganz stark zeigt sich auch die Affirmation der Zugehörigkeit, da die Konsequenzen – wiederum das politische Engagement – als essenzieller Bestandteil der Handlungen des Interviewpartners dargestellt werden.

Immer wieder hebt er dabei die persönliche Relevanz dieses Themas explizit hervor. Emotional wird an vielen Stellen ein eindeutiger persönlicher Bezug zum Thema sichtbar, der die Frage nach dem „Migrationshintergrund“ als eine persönlich sehr relevante darstellt, was allerdings diskursiv und analytisch oft unterbrochen wird:

Interviewerin ((lacht)) ja ähm ja aber um nochmal zurückzukommen, was glaubst du, was ist irgendwie so das Bild, wenn Leute hören, eben so Migrationshintergrund, was denken die sich ^Ldann so?^L

G. ^Lvon **mir**^L oder allgemein? (G103f)

Bevor auf die Frage nach den Bildern zum Begriff des „Migrationshintergrunds“ geantwortet werden kann, muss klargestellt werden, ob die Frage allgemein gemeint oder spezifisch auf den Interviewpartner bezogen ist. Diese Gegenfrage unterbricht den Redefluss der Interviewerin und betont dadurch nochmals die Relevanz der Unterscheidung. Es gibt also zwei verschiedene Antworten, je nachdem, wie die Frage intendiert ist. Dies impliziert, dass sich G. aus der Gruppe, über die „allgemein“ gesprochen werde, herausnimmt. Der Kontext, der sich dadurch für ihn auftut, ist ein anderer als jener, der sich für Menschen mit „Migrationshintergrund“ „allgemein“ ergibt.

Der Kontext des Interviewpartners befindet sich durch den klaren individuellen Bezug auf der Identitätsebene, während der „allgemein[e]“ Kontext durch die Repräsentationsebene beeinflusst wird. Die Relation zwischen den beiden Positionierungen ist also nicht lediglich auf einer Ebene anzusiedeln. Interessant ist hierbei, dass die spezifische Positionierung des

Interviewpartners von dieser Relation abhängig ist, also auch auf die Existenz der Repräsentation bzgl. „Migrationshintergrund“ „allgemein“ angewiesen ist. Indem er sich selbst davon absetzt, reproduziert er sie.

Diese Trennung wird auch an anderer Stelle deutlich, indem G. über Menschen mit „Migrationshintergrund“ spricht und dabei Sachverhalte thematisiert, die ihn eindeutig nicht betreffen, bzw. Formulierungen verwendet, die sich nicht auf ihn beziehen:

weil bei mir ist (.) mit den Leuten, mit denen ich rede, die merken, dass ich engagiert bin //mhm// da ist das Bild anders, aber wenn man im Allgemeinen über **Ausländer** redet, oder halt Leute mit Migrationshintergrund, dann ist das Bild (2) **wird** es immer negativer //mhm// und das hat natürlich einen politischen (.) hetzerischen Hintergrund //mhm// seitens der Rechtspopulisten und Extre- (.) -misten und eventuell auch der (.) Mitte-Rechts (G106)

Zunächst wird ein ganz spezifischer, persönlicher Kontext beschrieben, der direkte Kommunikation impliziert. Diese Kommunikation ermöglicht es auch, das Engagement des Interviewpartners sichtbar zu machen. Gerade der Faktor des Engagements wird dabei als jener dargestellt, der die Einstellung des Gegenübers positiv beeinflusst.

In einem allgemeinen Fall ist hingegen ein eindeutig negatives Bild vorherrschend, das mit einer spezifischen politischen Orientierung in Zusammenhang gebracht wird. Gegen diese politischen Einstellungen spricht sich G. an mehreren Stellen ganz deutlich aus, was als aktive politische Positionierung gedeutet werden kann. Ein Ziel des Interviewpartners könnte gewesen sein, die Teilnahme an einer universitären Abschlussarbeit als Sprachrohr für die eigenen Überzeugungen zu nutzen. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass G. eine vorwissenschaftliche Arbeit zum Thema „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“ (G80) verfasst und dies explizit als politisches Engagement sieht.

Der allgemeine Diskurs zum Thema Migration wird mit als mitte-rechts, rechtspopulistisch und extremistisch bezeichneten AkteurInnen in Zusammenhang gebracht. Laut der Wahrnehmung des Interviewpartners sind sie es, die aktiv auf die Ausformungen des Diskurses Einfluss nehmen und die allgemeine Wahrnehmung von Menschen mit „Migrationshintergrund“ „immer negativer“ werden lassen. Die Menschen, über die dabei gesprochen wird, scheinen dabei in einer passiven Rolle auf, in der eine Reaktion auf den Diskurs nicht möglich erscheint. G. hingegen agiert aktiv und kann dadurch seinem Gegenüber sein Engagement zur Schau stellen. Der Inhalt dieses Engagements ist die Kritik der wahrgenommenen Repräsentation des Begriffs „Migrationshintergrund“. Auf der Repräsentationsebene ist die Positionierung von G. so zu sehen, dass sie den Zweck hat, das als negativ bezeichnete Bild abzuschaffen. Wie bereits ausgeführt, ist das Verhältnis in Bezug

auf seine Positionierung auf der Identitätsebene geradezu gegenteilig – G. ist auf die Existenz des negativen Bildes angewiesen, um sich selbst positionieren zu können. Es wird also deutlich, dass die Effekte seiner Positionierung nicht einheitlich kategorisierbar sind.

Die verfügbaren Positionierungen auf der Repräsentationsebene werden an dieser Stelle also auf der Identitätsebene reproduziert. Gleichzeitig wird die diskursive Darstellung von Menschen mit „Migrationshintergrund“ kritisiert. Dies erinnert wiederum an die in Kapitel 2.3.2 (Intersektionalität nach Winker/Degele) zitierte Dynamik, dass die Wehr gegen die herrschenden Diskurse diese durch die Benennung zwangsläufig reproduziert. Hier ist zusätzlich interessant, dass die von G. aufgegriffene Positionierung bereits als vermeintliche Alternative zum „allgemeinen“ Diskurs auf der Repräsentationsebene angeboten wird.

Insgesamt erscheint G. als nicht zugehörig zu der von ihm genannten Gruppe der „**Ausländer**“, was einerseits die Unterscheidung der Reaktionen suggeriert, aber auch die Tatsache, dass er keinen verbalen oder affektiven Zusammenhang zu diesen Diskursen herstellt. Dadurch, dass er sich also als nicht direkt von diesem „immer negativer“ werdenden Bild betroffen fühlt, verbessert er seine Position implizit.

Diese Dynamik entspricht der in Kapitel 4.3. („Migrationshintergrund“ als rassistisch-klassistischer Begriff) beschriebenen Rolle der Leistung in der Einwanderungspolitik. Es werden diejenigen Menschen mit „Migrationshintergrund“ aus der „allgemeinen“ Gruppe herausgenommen, die sich beispielsweise in Rettungsdiensten engagieren. Im Theorieteil wurde bereits dargelegt, dass diese Personen wahrscheinlich über einen hohen Bildungsgrad verfügen und Ressourcen für zusätzliches Engagement aufwenden können, also hinsichtlich klassistischer Ungleichheitsverhältnisse privilegiert sind. Diese Eigenschaften treffen allesamt auf G. zu. Sieht man „Hochbegabung“ als Ressource¹⁷, so wird hier sichtbar, dass sich die beiden interessierenden Begriffe, „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“, gegenseitig beeinflussen.

Die eindeutige Herausgliederung hinsichtlich der des Bilds „über Ausländer [im Allgemeinen]“ ist allerdings kein durchgängiges Charakteristikum von G.s Erzählung. An anderen Stellen ist die Frage nach der Zugehörigkeit zum Begriff des „Migrationshintergrunds“ nicht so klar zu beantworten:

¹⁷ Diese Interpretation liegt nahe, wenn man beispielsweise das erste hier verwendete Zitat heranzieht, in dem G. erzählt, dass er in der Schule „lauter Einser“ hatte und deshalb „Extrasachen“ gemacht hat. Dies wird von ihm als Anzeichen der „Hochbegabung“ erachtet, wodurch diese also dazu beiträgt, dass ihm zeitliche Ressourcen für zusätzliche Aktivitäten zur Verfügung stehen.

Interviewerin wie ist das für dich, wenn eben so, wenn du hörst, dass eben (.) wie drüber geredet wird, über Ausländer oder Migrationshintergrund oder wie auch immer das dann grad genannt wird, ähm, fühlst du dich dann dadurch angesprochen oder wie fühlst du dich ^Langesprochen?^J

G. ^Lich fühl^J mich dadurch **durchaus** angesprochen //okay// ich mein, ich=ich **seh** mich als Österreicher //mhm// das (.) **keine** Frage, ich hab 'n österreichischen Pass, ich bin hier **sehr** inkludiert (.) der Staat gibt mir nicht mehr Kindergeld, was **völlig blödsinnig** ist, aber, okay, das ist eine andere Geschichte ähm komm ich mir ein bissl verarscht vor¹⁸, ich mein (.) ich bin ziemlich in- (.) integriert, bei sehr vielen Ver=Vereinen und (.) hab ja da (.) auch einen gewissen (.) Stand in der Gesellschaft gefunden mit meinen jungen 18 Jahren, auf den ich eigentlich sehr stolz bin (.) aber wenn's um (.) Migrationshintergrund geht und **besonders**, wenn L- / wenn ich Leute höre, in der Straßenbahn oder so (abhetzen gegen?) Ausländer, dann **misch** ich mich **schon** ein, weil (.) Integration, Immigration, die, die bringen (ja auch?) dem Staat **sehr** viel an sich (.) weil, es ist nicht so, nur weil jetzt Leute reinkommen, dass (.) dass alle Jobs weg (.) kommen, weil, wenn mehr Leute r- / in den Staat kommen, dann gibt's dementsprechend auch mehr **Jobs**, weil man für ein funktionierendes System dann mehr Jobs einfach **braucht**, ob's auf der Ladentheke ist, weil jetzt mehr Leute einkaufen oder (.) weil jetzt mehr Häuser bewohnt sind, dass man mehr Putzkräfte braucht oder so //mhm// es ist sicher (.) es **gleicht** sich dann aus (.) also ich persönlich fühl mich dann schon angegriffen, wenn Leute gegen (.) Ausländer herziehen (G115f)

Die Antwort wird eingeleitet mit der klaren Bejahung der Frage, ob sich der Interviewpartner durch das Sprechen über sogenannte AusländerInnen oder Menschen mit „Migrationshintergrund“ angesprochen fühle. Diese Positionierung wird teilweise relativiert, indem er sich gleich darauf eindeutig als Österreicher positioniert. Dies wird in Bezug gesetzt mit seinem Engagement, das sich in der Mitwirkung in Vereinen und im selbst erarbeiteten gesellschaftlichen Stand äußert. Dieses Engagement kommt auch dann zum Vorschein, wenn Menschen in der Öffentlichkeit eindeutig rassistisches Gedankengut verbreiten und er sich aktiv dagegen einsetzt. Es wird eine Begründung für dieses Engagement – „weil (.)“ – eingeleitet, die auf ökonomischer Ebene argumentiert wird. G. spricht von der Schaffung von Arbeitsplätzen und von einer steigenden Kaufkraft. Die Beschreibung dieser Zusammenhänge wird in der dritten Person Plural – „die“ – ausgedrückt und schließt dadurch G. grammatikalisch aus. Diese rationalen Argumente beziehen sich also auf einen Zugehörigkeitskontext, der G. auf der sprachlichen Ebene nicht einschließt. Darauf folgt allerdings ohne jegliche Überleitung eine Passage in der ersten Person Singular, die die emotionale Teilnahme von G. ausdrückt – er fühlt sich „angegriffen“. Die gesamte Passage ist para-verbal emotional aufgeladen und wird letztlich wieder mit einem eindeutigen verbalen emotionalen Bekenntnis zum Thema abgeschlossen.

G. stellt sich in diesem Ausschnitt also fast gleichzeitig als zugehörig und nicht zugehörig dar. Als zugehörig positioniert er sich, indem er sich als „integriert, bei sehr vielen Ver=Vereinen“ darstellt und seinen „Stand in der Gesellschaft“ hervorhebt. Dadurch antwortet er gewissermaßen mittels der Identitätsebene auf die Repräsentationsebene, konkret auf die

¹⁸ Weshalb G. keinen Anspruch mehr auf Kindergeld hat, könnte wertvolle Einsichten hinsichtlich der Strukturebene bieten. Leider wurde in der Interviewsituation nicht näher darauf eingegangen, sodass dieser Aspekt in den Analysen aufgrund der fehlenden Informationen nicht weiter berücksichtigt werden kann.

Rolle von Leistung im Staatsbürgerschaftsrecht. Er zeigt sich also als Migrationsanderer angesprochen von den geäußerten Forderungen, wodurch er seine klassenspezifische Positionierung im Zusammenhang natio-ethno-kultureller Ungleichheitsverhältnisse nutzt. Sein Handeln ist an dieser Stelle also gleichzeitig Ausdruck einer Zugehörigkeit zum Begriff des „Migrationshintergrunds“ – da er auf die daran gerichteten Forderungen antwortet – als auch ein Widerspruch gegen die Zugehörigkeit – indem er sich durch seine Handlungen von dem Begriff absetzt.

Interessant ist weiters die Konjunktion „aber“, die die eben erläuterte Passage mit der darauffolgenden verbindet, in der G. sich für die benachteiligte Gruppe einsetzt. Durch die Formulierungen – „die“, „Leute“, „Ausländer“ – erscheint der Interviewpartner dieser Gruppe nicht zuzugehören. Das einleitende „aber“ kann gewissermaßen als Ausdruck der Diskrepanz gesehen werden, dass der Interviewpartner sich gleichzeitig angesprochen, aber auch nicht von den Vorwürfen betroffen fühlt. Er erscheint dadurch als (engagierter) Fürsprecher, der sich nicht aus Gründen persönlicher Benachteiligung, sondern aufgrund seiner Überzeugungen und Werte für die „Ausländer“ einsetzt. Die in diesem Kontext zitierten Vorwürfe befinden sich auf einer ökonomischen Ebene, auf die G. antwortet, indem er sich ebenfalls wirtschaftlicher Argumente bedient.

G. stellt sich abermals als sozial sehr engagiert dar und hebt seinen gesellschaftlichen Status hervor. Die Themen, die im Kontext des „Migrationshintergrunds“ genannt werden, befinden sich auf wirtschaftlicher Ebene und beziehen sich eindeutig nicht auf G. und seine Familie, da an anderer Stelle die gehobene berufliche Stellung der Eltern deutlich gemacht wird (vgl. G14, G68). Dennoch versucht er, „die Leute, die dadurch angegriffen werden, doch zu verteidigen“ (G118). G. nimmt sich also aus der betroffenen Gruppe heraus, engagiert sich aber dennoch für sie. Es handelt sich also um einen Kontext, der für ihn nicht zwangsläufig negative Konsequenzen haben muss. Er positioniert sich dabei eindeutig als jemand, über den nicht gesprochen wird, und gleichzeitig als Sprecher für die Betroffenen. Dies macht er aus politischen Überzeugungen und kann dadurch abermals engagiert handeln¹⁹.

Die Kombination von Engagement und Exklusion soll an einem letzten Zitat nochmals deutlich gemacht werden:

¹⁹ Zusätzlich kann auch die Interviewsituation an sich als eine Möglichkeit verstanden werden, sich zu engagieren, sich einzumischen, und dadurch die Repräsentation von Menschen mit „Migrationshintergrund“ zu beeinflussen. Die Nutzung sachlicher, wissenschaftlich anmutender, Begründungen kann als Versuch gedeutet werden, sich dem universitären Diskurs anzunähern und Inhalte darzubieten, die in diesem Kontext die Überzeugungen von G. legitimieren.

Interviewerin [...] und hast du das Gefühl, es gibt auch Situationen, wo die Tatsache, dass du beides bist irgendwie einen Unterschied macht, dass du ein hochbegabter Migrant bist oder „äh“
G. „das“ kam nie zur Sprache //okay// nie, wirklich (.) entweder, ich bin (.) hab Migrationshintergrund und bin dann teilweise unten durch //mhm// oder ich (.) bin hochbegabt und dann <<grinsend> teilweise auch untendurch, aber teilweise denken sie> okay, ja (.) cool, d=der ist klug, d=der der hat was, der ist engagiert //mhm// dann (.) dann geht das ganz gut //okay// also, aber persönlich war ich noch nie Situation, wo es um beide Sachen gegangen ist (G121f)

Die Frage nach der Relevanz der Kombination der Zugehörigkeit sowohl zu den als „hochbegabt“ bezeichneten Menschen als auch zu jenen, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, wird verneint. Weiter noch zeigt sich die „Hochbegabung“ als potenzieller Gegenpol zum „Migrationshintergrund“. Während der „Migrationshintergrund“ und die damit einhergehenden Assoziationen eindeutig als negativ empfunden werden, ermöglicht die „Hochbegabung“ die Zuschreibung des Engagements. Dies bezieht sich wieder auf die anfangs ausgeführte persönliche Definition des Interviewpartners, dass „Hochbegabung“ auch ein persönliches Engagement erfordere.

Interessant ist, dass der „Migrationshintergrund“ hier, im Gegensatz zu vorigen Ausschnitten, als zwingend negative Zuschreibung – „unten durch“ – auftritt. Er entspricht gewissermaßen den Beobachtungen von G. hinsichtlich der Repräsentationsebene. Während er seine eigene Position an anderen Stellen als eindeutig nicht davon betroffen charakterisiert – „weil die [Leute] merken, dass ich engagiert bin“ – beschreibt er hier die negativen Auswirkungen.

Die dabei erzeugte Gegenüberstellung legt geradezu eine provokante Conclusio nahe: Entweder ist G. Migrant oder er ist engagiert. Entweder wird er als Mensch mit „Migrationshintergrund“ wahrgenommen oder er wird als ehrgeizig wahrgenommen. Entweder ist er „unten durch“ oder „das Bild [ist] anders“.

Bezüglich der „Hochbegabung“ ist die im Zitat dargestellte Unterscheidung der beiden Fälle ebenfalls an das Element des Engagements gebunden. Im ersten Fall sei G. auch hier – aus nicht weiter erläuterten Gründen – „unten durch“. Durch die allgemeine und unspezifische Formulierung erscheint dieser Fall als stark von der Repräsentationsebene beeinflusst. Im zweiten Fall merken die Leute, dass er „klug“ und „engagiert“ sei und dann sei der Faktor der „Hochbegabung“ nicht problematisch oder unangenehm.

8.2 Interview 2 – E.

E. besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 12. Schulstufe der SKP. Sie wurde in Wien geboren und verortet ihren „Migrationshintergrund“ in der Türkei, bzw. Kurdistan. E. ist dreisprachig – Deutsch, Kurdisch, Türkisch – aufgewachsen und hat die meisten Sommerferien in der Türkei/Kurdistan verbracht. Aufgrund ihres Namens und ihres Aussehens werde ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit hinterfragt, was vor allem in der Volksschulzeit zu unangenehmen Situationen in der Klassengemeinschaft geführt habe.

Bei E. bietet sich eine Analyse an, die bei der Strukturebene beginnt, deren Einfluss auf die Repräsentationsebene im familiären Kontext analysiert und schließlich bei der Identitätsebene endet. Thematisch soll dies unter dem Aspekt der Positionierung als MigrantIn im Bildungskontext geschehen, also als Einfluss des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus auf die Lage bzgl. der Klassenverhältnisse.

8.2.1 Strukturelle Bedingungen für MigrantInnen

E. bezieht sich in ihren Darstellungen häufig auf strukturelle Benachteiligungen für Migrationsandere, großteils im Bildungs- oder Berufskontext. Da Bildung zur Herstellung sozioökonomischer Ungleichheitsverhältnisse beiträgt, handelt es sich dabei also aus intersektionaler Perspektive um Auswirkungen von rassistischen Verhältnissen auf Klassenunterschiede.

Als Herkunft ihres Wissens nennt sie mehrere Quellen. Zunächst gebe es „Zahlen, die sagen“ (E72), dass „Migranten“ benachteiligt seien. Daneben bezieht sie auch die beruflichen Tätigkeitsfelder ihrer Eltern in ihre Darstellungen ein: Die Mutter ist Volksschullehrerin und gibt „auch Vorträge über ähm eben hochbegabte <<lachend> Migrantenkinder und so Sachen>“ (E8), der Vater hat Soziologie studiert und sich in einem Verein engagiert, der „Kindern mit Migrationshintergrund geholfen“ hat (E10). Die Eltern erscheinen dadurch in einer helfenden Rolle, was einen Unterschied zu jenen erzeugt, die anscheinend Hilfe benötigen – also den Menschen mit „Migrationshintergrund“ – und dadurch Distanz schafft. Die Familie scheint nicht von diesen Benachteiligungen betroffen zu sein. Hinsichtlich der Strukturebene befinden sie sich – den Darstellungen der Interviewpartnerin zufolge – also in diesem Zusammenhang an einer privilegierten Position. Durch ihre Lehrtätigkeit sind sie zusätzlich auch im Stande, die benachteiligenden Strukturen und Diskurse direkt zu beeinflussen, wodurch auf beiden Ebenen eine Distanz zu jenen hergestellt wird, über die dabei gesprochen wird bzw. die dabei benachteiligt werden.

Hinsichtlich der hier dargestellten Zugehörigkeitsverhältnisse unterscheiden sich die Eltern auf der Ebene der symbolischen Mitgliedschaft von den „Migranten“, denen sie Hilfe anbieten: Während der Aspekt der verhinderten Möglichkeit bei der hier präsentierten Position von Menschen mit „Migrationshintergrund“ zentral ist, stehen den Eltern deutlich mehr Handlungsoptionen zur Verfügung. Dies wird daran ersichtlich, dass sie den benachteiligten Personen helfen können, ihnen selbst also die Möglichkeiten für diese Handlungen daher offen stehen. Zusätzlich üben die beiden Berufe aus, die eine bestimmte Ausbildung benötigen, die also in beiden Fällen auch als anerkannt vorausgesetzt werden kann. Dass dies von E. nicht als der Normalfall wahrgenommen wird, wird im kommenden Absatz erörtert.

Ein weiterer Grund, weshalb die Interviewpartnerin Migrationsandere als eine strukturell benachteiligte Gruppe wahrnimmt, sind Beobachtungen, die im Freundeskreis der Eltern gemacht wurden. Da gebe es „**Tausende** solcher Fälle“ (E16), in denen die im Ausland erworbenen akademischen Abschlüsse in Österreich nicht anerkannt werden, sodass ein „Ingenieur“ letztlich als „Taxifahrer“ arbeitet. Hier erscheint das persönliche Umfeld im Gegensatz zum vorigen Absatz ebenfalls als strukturell benachteiligt. Der „Freundeskreis“, der eine Verbundenheit auf emotionaler Ebene zu den betroffenen Personen impliziert, ist von negativen Konsequenzen betroffen. Diese werden durch den natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus erklärt. Die Benachteiligungen an sich wirken sich dabei auf die Positionierung entlang klassistischer Ungleichheitsverhältnisse aus: Die erzielten Bildungsabschlüsse könnten zwar den Zugang zu prestigereichen und überdurchschnittlich entlohnerten Arbeitsplätzen eröffnen, bleiben den AkteurInnen allerdings aufgrund rassistischer Strukturen verwehrt. Es handelt sich also um einen prekären Zugehörigkeitsstatus.

Als dritter Faktor hinsichtlich des Wissens um rassistische Ungleichheitsverhältnisse nennt die Interviewpartnerin ihre Großeltern und die Familie generell, was später anhand eines Beispiels veranschaulicht wird. Insgesamt erscheint die Familie durch die positive Darstellung durchwegs als fragloser Zugehörigkeitskontext der Interviewpartnerin, der samt seiner Konsequenzen gutgeheißen wird. Im familiären Kontext ist die Annahme vorherrschend, dass es eine strukturelle Benachteiligung für diejenigen gebe, die natio-ethno-kulturell nicht als Teil des Mehrheits-Wirs betrachtet werden. Neben beruflichen Überqualifikationen werden konkrete Beispiele im schulischen Kontext genannt. E.s Mutter sei „auch schon aufgefallen, dass auch viele hochbegabte ähm Migranten / Menschen mit Migrations- / Kinder mit Migrationshintergrund in die Sonderschule geschickt werden //mhm// einfach weil sie

auffällig sind und weil man sonst nicht weiß, wohin“ (E72). Während „Hochbegabung“ im Normalfall als Besserstellung im Schulsystem verstanden wird, scheint sie in der Kombination mit der natio-ethno-kulturellen Nicht-Zugehörigkeit, insbesondere mit einer zusätzlichen „sprachliche[n] Barriere“, einen deutlichen Nachteil darzustellen. Vorausgreifend soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass E. als „Sprachtalent“ (E26) von diesen Zusammenhängen selbst nicht betroffen ist. Vorerst soll der Fokus allerdings auf dem Fall bleiben, der negative Auswirkungen impliziert.

Die Beobachtung der Mutter sei, dass die Kombination der Faktoren „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ im schulischen Kontext zu Benachteiligungen führe, weil die Kinder „auffällig“ seien und die Lehrpersonen dieses Verhalten nicht richtig zu deuten wissen. Auf der Ebene der habituellen Wirksamkeit wird also der Zugehörigkeitsstatus nicht affirmiert, da die Konsequenzen der Handlungen als falsch gedeutet werden. Zusätzlich werden die in Kapitel 4.1 (Semantische Begriffsanalyse) erläuterten Analyseergebnisse von Scarvaglieri und Zech (2013) bestätigt, dass Menschen, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, erst durch diesen verständlich zu sein scheinen.

An dieser Stelle zeigt sich die Relevanz, intersektionale Zusammenhänge hinsichtlich der Wechselwirkungen auf den drei Ebenen zu untersuchen und die Auswirkungen nicht einfach additiv zu denken. Auf einer strukturellen Ebene wird „Hochbegabung“ allein als Privilegierung wahrgenommen. In der Kombination mit einem „Migrationshintergrund“ allerdings wird sie als klare strukturelle Benachteiligung dargestellt, die unter anderem durch die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen begründet wird. Auffallend ist hierbei außerdem, dass dieser Zusammenhang eindeutig nicht auf E. zutrifft, wie sich später deutlicher zeigen wird. Die Interviewpartnerin erscheint also von den Strukturverhältnissen nicht auf die von ihr beschriebene Art betroffen. Während der Kombination von „Hochbegabung“ und „Migrationshintergrund“ auf einer allgemeinen, strukturellen Ebene negative Auswirkungen zugeschrieben werden, zieht sie für die Interviewpartnerin selbst auf der Identitätsebene eindeutig positive Effekte mit sich, was weiter unten ausgeführt wird. Erneut wird also der habituelle Wirksamkeitsraum der Interviewpartnerin als deutlich weiter dargestellt als jener, der als Normalfall „hochbegabte[r] [...] Kinder mit Migrationshintergrund“ geschildert wird.

Dem Faktor der Sprache wird neben der individuellen Ebene der Fehlinterpretation zusätzlich auch hinsichtlich schulpolitischer Entscheidungen eine wichtige Rolle zugeschrieben:

auch die neue Matura, das ist jetzt immer gekoppelt, Mathematik auch an Deutschkenntnisse, an Sprachkenntnisse und ich glaub, das ist=das ist nicht ganz unabsichtlich so ähm ich glaub, das ist **schon** (.) das machen die Leute äh schon **absichtlich** so, dass da nochmal eine Sprachbarriere ist, also, ich kann mir nicht vorstellen, dass es so random, oops, wir haben jetzt ur viele Sachaufgaben (.) also auch bei der Matura jetzt, so, also, bei der Mathe-Schularbeit, **unglaublich**, also **fünf** A4-Seiten Text zum Lesen, also war mehr zum Lesen als zum Rechnen <<lachend> letztendlich dann, ja, okay? interessant> (.) ähm ich glaub schon, dass es schwieriger ist //mhm// (E72)

Die Entscheidung, Mathematikkenntnisse an Deutschkenntnisse zu koppeln, wird als „nicht ganz unabsichtlich“ interpretiert. Diese strukturelle „Sprachbarriere“ führe dazu, dass die Matura „schwieriger“ sei für (einen Teil der) Menschen mit „Migrationshintergrund“. Es wird also angenommen, dass die Sprache als Selektions- und Ausschlusskriterium hinsichtlich der Bildung – ergo der Klasse – fungiert und dies mit bewussten politischen Absichten verbunden ist. Im Zugehörigkeitsverständnis der Interviewpartnerin hinsichtlich des Kontexts des Mehrheits-Wirs werden die Optionen der Partizipation für Menschen mit „Migrationshintergrund“ als stark eingeschränkt dargestellt. Es wird eine bewusste Intention hinter diesen Strukturen vermutet, die zur Folge hat – und auch haben soll – dass Migrationsanderen der fraglose Zugehörigkeitsstatus verwehrt bleibt. Durch die beständige Reproduktion dieser Verhältnisse bekommen natio-ethno-kulturell Andere daher einen prekären Zugehörigkeitsstatus.

Hierbei ist auffallend, dass diese Annahme auch als Reproduktion der familiären Diskurse betrachtet werden kann, was im nächsten Kapitel anhand des folgenden Beispiels eingehender erörtert werden soll. An dieser Stelle soll das Zitat lediglich auf struktureller Ebene analysiert werden:

Interviewerin mhm (.) und was für eine Rolle spielt Bildung in deiner Familie? oder so Schule?
E. ähm also / **auch** / hat einen sehr hohen Stellenwert, vor allem irgendwie (.) ähm da spielt auch nochmal=nochmal die ältere Generation mit rein, also meine Großeltern und so, die mir einfach **immer** eingetrichtert haben, <<grinsend> Bildung ist das **Wichtigste**, das **Wichtigste** und so> //mhm// und vor allem auch irgendwie mit diesem Hintergedanken, wenn du als, unter Anführungszeichen (.) also, Mensch mit Migrationshintergrund //mhm// jetzt in (.) Österreich lebst, ist es **nochmal** wichtiger //mhm// dass du quasi **noch mehr** arbeitest //mhm// weil ähm weil es einfach so ist, dass es nicht (.) **immer** Gerechtigkeit überall gibt //mhm// und dass du halt quasi **umso mehr** leisten musst //mhm// und so, um halt irgendwie eine / an eine Position zu kommen //mhm// die / mit der du irgendwie selber glücklich bist und so ähm das heißt, schon sehr, sehr wichtig und (.) ja, eigentlich //mhm// ja, sehr hohen Stellenwert / **und auch** / meine Eltern haben mir auch **immer** gesagt, so, für **Bildung** geben wir jedes Geld aus //mhm// egal (.) da (.) machen wir keine Abstriche oder so und, a- / wenn man das weiß, dann hat man schon so ein (.) find ich, einen guten Rückhalt und so //mhm// ja, so, psychologisch einfach nur (E12)

Im familiären Kontext herrscht die Annahme, dass es „nicht (.) **immer** Gerechtigkeit überall gibt“ und Migrationsandere deshalb „**umso mehr** leisten“ müssen, um einen zufriedenstellenden sozialen Status zu erlangen. Diese Leistung kann und soll im

Bildungskontext erfolgen, der deshalb „das **Wichtigste**, das **Wichtigste**“ sei und bei dem auf finanzieller Ebene „keine Abstriche“ gemacht werden sollen.

Es wird eine Schlechterstellung hinsichtlich natio-ethno-kultureller Kriterien vorausgesetzt und als unveränderlich angenommen. Daher fungieren Bildung und Leistung als Ausweichmöglichkeit, um die eigene Situation zu verbessern. E. stellt dieses Verhältnis – im Gegensatz zu einer intersektionalen Sichtweise – als Kombination von Addition und Subtraktion dar: Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit stellt auf einer vertikalen Skala eine Subtraktion dar, die als fixiert und unbeeinflussbar angenommen wird. Dies wird mithilfe der Bildung und persönlichen Leistung kompensiert, indem „**umso mehr**“ gearbeitet, gelernt, geleistet und für Bildung „jedes Geld“ ausgegeben wird, also der Fokus auf diesem optimierbar gedachten Faktor liegt. Dass der Aufwand für das letztliche Resultat dabei vom natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus abhängt, wird als fehlende „Gerechtigkeit“ betrachtet.

Nachdem die familiäre Auffassung der strukturellen Verhältnisse beschrieben wurde, soll nun das eben diskutierte Zitat hinsichtlich der Repräsentationsebene analysiert werden, um so die Wechselwirkungen der beiden Ebenen miteinander herauszuarbeiten.

8.2.2 Familiendiskurse

Bevor die diskursive Ebene innerhalb der Familie erörtert wird, soll kurz auf diesen Zugehörigkeitskontext an sich eingegangen werden. Die Zugehörigkeit zur Familie kann dabei durchaus als fraglos bezeichnet werden. Hinsichtlich der symbolischen Mitgliedschaft wird die Familie durchwegs als Gemeinschaft mit gemeinsamen Werten und Überzeugungen dargestellt. Dies zieht verschiedene Möglichkeiten der Partizipation und Praxis mit sich, wenn E. beispielsweise vom „guten Rückhalt“ spricht, den sie im Bildungskontext erfährt und aufgrund dessen sie sich darin entwickeln kann.

Auch der Aspekt der habituellen Wirksamkeit bestätigt den Zugehörigkeitsstatus. Das eigene Denken wird als Ausdruck der Eingebundenheit in die Familie erachtet, indem es durch die darin herrschenden Diskurse begründet wird. In diesem Zusammenhang werden alle vier Kriterien bejaht: Assoziation und Legitimität, indem die Zugehörigkeit zur Familie für die eigenen Überzeugungen und die schulische Entwicklung mitverantwortlich gemacht wird, und Signifikanz und Affirmation, da die dargestellten Denkmuster als bedeutsam dargestellt werden.

Auf der Ebene der biographisierenden Verbundenheit positioniert sich E. als Fortsetzung der „ältere[n] Generation“, also einer umfassenden Familiengeschichte. Vice versa sind die Großeltern ein Teil ihrer Selbst, indem ihre Denkweisen übernommen werden. Die Zugehörigkeit wird dadurch bejaht und stellt sich auf moralischer Ebene als Loyalitätsverhältnis hinsichtlich der in diesem Kontext vorherrschenden Überzeugungen dar.

Nachdem nun der Familienkontext grob umrissen wurde, soll nun das letzte Zitat des vorigen Kapitels hinsichtlich der Bedeutungen auf der Repräsentationsebene diskutiert werden. Die familiären Annahmen über die strukturellen Benachteiligungen für Migrationsandere stellen keine isolierten Beschreibungen dar, sondern ziehen bestimmte Werte und Überzeugungen mit sich. Bildung bekommt gerade deshalb „einen sehr hohen Stellenwert“, da sie als Möglichkeit gesehen wird, die Benachteiligungen auszugleichen. Die Tatsache, dass dies mehr persönliche Leistung und finanzielle Investition erfordert, wird zwar als ungerecht empfunden, jedoch als Bedingung akzeptiert, die die eigene Situation ausmacht. Dies wird auf die Tatsache zurückgeführt, dass die familiäre Zugehörigkeit durch ihren Minderheitenstatus eine per se schwierige ist, was sich in einem bestimmten „Denken in der Familie“ niederschlägt:

gut, okay, wir sind Kurden, das heißt, wir sind auch eine <<lachend> **Minderheit** irgendwo in der Türkei> //okay// das heißt, das spi- / also, ich glaub, so dieses / diese Psychologie von wegen, **wir** sind eine **Minderheit** //mhm// und wir müssen uns **nochmal** um so und soviel mehr beweisen, damit wir irgendwie gleich sind und so //mhm// ich glaub, das=das=das sp- / ist schon sehr, sehr fest drinnen in unserem Denken, ja //mhm// und es ist auch eben für Kurden in der Türkei schwierig, eigentlich, ähm an hohe Positionen zu kommen //ja// ähm deshalb / ich glaub, das ist schon / das ist nicht nur so / es ist nicht nur so eine Sache von wegen jetzt, **wir hier** in Österreich //mhm// sondern auch generell so ein Denken in der Familie //mhm// ja (E14)

Jenseits geografischer Dimensionen gebe es eine familiär bedingte „Psychologie“, die durch das Wissen um die allgemeinen strukturellen Bedingungen für KurdInnen als „**Minderheit**“ begründet wird. Es sei „schon sehr, sehr fest drinnen [im] Denken“, dass man sich als KurdIn „**nochmal** um so und soviel mehr beweisen“ müsse, um „gleich“ zu sein und an „hohe Positionen zu kommen“. Die rassistischen Strukturen werden dabei explizit als Begründung für die familiären Werte und Diskurse genannt.

Wird dies durch eine Perspektive ergänzt, die die darin dargestellten Zugehörigkeitsverhältnisse fokussiert, so erscheint der familiäre Status als prekärer, da er von einer deutlichen Einschränkung der Wirksamkeit gekennzeichnet ist. Dieser Zustand wird als dauerhaft dargestellt, was zur Entwicklung bestimmter Strategien führt: Nicht der Kontext wird zu verändern versucht, sondern die eigene „Psychologie“ wird an die Gegebenheiten angepasst: „**wir** sind eine **Minderheit** //mhm// und wir müssen uns **nochmal** um so und

soviel mehr beweisen, damit wir irgendwie gleich sind“. Dabei erscheint die Familie an späterer Stelle als Teil der „kurdische[n] Intellektuelle[n]“ (E60), die bei (politischen) Konflikten „lieber neutral bleiben“, weil „es [...] auch **gefährlich** sein [kann], wenn man da irgendwie reingezogen wird in irgendetwas“. Anstatt „involviert [zu] sein“, solle man daher lieber „ein Buch [lesen]“.

Untersucht man die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen, so wird zunächst von einer strukturellen Benachteiligung aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskriterien ausgegangen. Diese führt zu Positionierungen, die wiederum als Zusammenspiel der Repräsentations- und Identitätsebene betrachtet werden können, da die familiäre individuelle Selbstpositionierung – „Psychologie“, „ein Denken in der Familie“ – sich auf bestimmte Werte bezieht – wie etwa der „Stellenwert“ der Bildung und die Neutralität in gefährlichen Situationen – und dabei auch diskursive Praktiken herstellt – „**immer** eingetrichtert“. Diese Diskurse befinden sich an der Schnittstelle von rassistischen und klassistischen Ungleichheitsverhältnissen, da sie „Migrationshintergrund“ bzw. „**Minderheit**“ und „Bildung“ miteinander verbinden. Verdichtet erscheint dies in der Positionierung „kurdische Intellektuelle“, deren Existenz auf beide Strukturkategorien angewiesen ist.

Diese familiäre Selbstpositionierung kann in weiterer Folge als Fremdpositionierung für E. verstanden werden, die ihr „einen guten Rückhalt“ bietet. Diesen nimmt sie in einem Akt der eigenen Selbstpositionierung dankbar an. In anderen Interviewausschnitten zeigt sich, dass als Konsequenz dieser Unterstützung die Ausbildung ihrer „Hochbegabung“ gesehen werden kann.

Nachdem nun die Struktur- und Repräsentationsebene analysiert wurden, soll im folgenden Abschnitt der Fokus auf der Identitätsebene liegen.

8.2.3 Familienidentität

Als strukturelle Bedingung für die eigene Situation wird der Minderheitenstatus der KurdInnen in der Türkei genannt, aufgrund dessen es schwieriger sei, an hohe Positionen zu kommen bzw. aufgrund dessen dafür mehr Leistung erforderlich sei. Bildungserfolg wird als Mittel gesehen, an diese Positionen zu gelangen, weshalb ihm ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

Die Strukturbedingungen erzeugen eine „Psychologie von wegen, **wir** sind eine **Minderheit**“, stellen also eine bewusste Selbstpositionierung entlang natio-ethno-kultureller Kriterien her, die sich in weiterer Folge auch als Positionierung im Klassenkontext niederschlägt. Für das

Erreichen „hohe[r] Positionen“ werden neben der persönlichen Leistung auch die finanziellen Investitionen der Eltern, „jedes Geld“, genannt. Dies lässt darauf hindeuten, dass hinsichtlich der ökonomischen und akademischen Ressourcen der Spielraum der Familie als Ressource betrachtet wird, weshalb bewusst darauf zurückgegriffen und ausgewichen werden kann.

Es zeigt sich also, dass die strukturellen Bedingungen des Minderheitenstatus, also rassistische Benachteiligungen, auf der Repräsentationsebene die Position der Minderheit herstellen, die sich wiederum in der eigenen identitären Positionierung niederschlägt. Diese letzte Positionierung befindet sich an der Schnittstelle zu klassistischen Ungleichheitsverhältnissen, indem dadurch zusätzliche Leistung und die Notwendigkeit des Beweisens fokussiert werden. Es werden also Diskurse, Normen und Werte hinsichtlich der Klasse erzeugt, die mit Inhalten der Identitätsebene gebildet werden.

Die Diskurse und Werte verbinden diese beiden Ebenen miteinander. Die Strukturbedingungen werden als Argumentation für den Stellenwert der Bildung und Leistung genannt, der der Interviewpartnerin „einfach **immer** eingetrichtert“ wurde, was sich auch in ihren eigenen Überzeugungen und Selbstpositionierungen niederschlägt. Sie übernimmt diese Werte und Annahmen bzgl. der Strukturen, sieht sie als „unser Denken“ und ist dankbar für den „guten Rückhalt“ ihrer Familie.

Das abschließende Kapitel zu diesem Interview widmet sich der Rolle, die die Sprache für die Interviewpartnerin spielt. Darin wird abermals deutlich, dass ihre spezifische Position im Bildungskontext eng mit natio-ethno-kulturellen Ungleichheitsverhältnissen und dem Familienkontext verstrickt ist, die beide als positive Einflussfaktoren wahrgenommen werden.

8.2.4 „Sprachtalent“

Neben den bereits erläuterten negativen Konsequenzen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit im Bildungs- und Klassenkontext wird in Zusammenhang mit der Sprache auch die Annahme über positive Auswirkungen besonders deutlich. Auf struktureller bzw. als allgemein angenommener Ebene wird ganz eindeutig von Benachteiligungen ausgegangen, die aufgrund einer „Sprachbarriere“ zustande kommen, weshalb etwaige Begabungen mitunter fehlinterpretiert werden und die Zuweisung der Kinder auf Sonderschulen mit sich ziehen.

In ihrem eigenen Fall vermutet E. hingegen, dass ihr „Migrationshintergrund“ und die damit einhergehenden Sprachkenntnisse einen Vorteil darstellen:

Interviewerin okay (.) also, weil du meinst, eben, dass halt [bei der Hochbegabung] irgendwie sehr wenig angeboren ist und sehr viel Anderes dazu beiträgt, magst du vielleicht nochmal kurz zusammenfassen, was du bei dir persönlich glaubst, was da irgendwie

E. mhm (.) naja, also, ich glaub (.) weil mir Leute sagen, dass ich so ein unglaubliches Sprachtalent hab, dass ich halt vielleicht dreisprachig aufgewachsen bin //mhm// ähm und dass ich halt als Kind schon ähm diese Verbindungen (.) gesehen hab oder eben die Unterschiede zwischen den Sprachen //mhm// und einfach schon sehr früh, also **sehr, sehr** früh lernen musste / sobald ich eigentlich sprechen konnte, **wo** ich welche Sprache spreche //mhm// ähm (.) also, ich glaub, das ist sicher ein Faktor //mhm// ähm und generell dann die Familie, die Werte, die in der Familie weitergegeben werden //mhm// ähm dann (.) die Volksschule, meine Volksschullehrerin hat mich schon sehr gefördert //mhm// ähm (.) ähm ja (.) so, also, so die Komponente quasi, so, Familie, Schule (.) //mhm// und das sind so die Haupt-, ja, -punkte (E25f)

Auf die Frage nach den Faktoren, die eventuell zu der Entwicklung der eigenen „Hochbegabung“ beigetragen haben, nennt E. zuerst ihr dreisprachiges Aufwachsen und beschreibt dieses auch am ausführlichsten. Daneben werden auch die schulische Förderung und die Werte in der Familie als positiver Einflussfaktor genannt.

Interessante Zusammenhänge erschließen sich, wenn man sich die verschiedenen genannten Wirkrichtungen der Verhältnisse genauer ansieht: Zunächst wird auf struktureller Ebene von einer rassistischen Benachteiligung ausgegangen. Diese führe zu bestimmten familiären Werten und Diskursen, die nicht allein natio-ethno-kulturelle Aspekte betreffen, sondern auch den Bildungskontext. Diese Werte wirken gleichsam als eine identitäre Positionierung, die von der Interviewpartnerin übernommen wird. Die Zugehörigkeit zum Familienkontext wird dabei als Faktor genannt, dem positive Konsequenzen zugesprochen werden, die wiederum Privilegien im Bildungskontext auf struktureller Ebene mit sich ziehen. Die ursprüngliche Annahme über eine natio-ethno-kulturelle strukturelle Benachteiligung führt somit letzten Endes zu Privilegien im Bildungszusammenhang.

Zusätzlich fällt auch auf, dass – wie zu Beginn dieser Ausführungen bereits erwähnt wurde – durch die Positionierung des „Sprachtalents“ eine gleichzeitige Exklusion aus dem natio-ethno-kulturellen Kontext vorgenommen wird, indem die strukturellen Benachteiligungen bei E. nicht wirksam werden. Natürlich muss an dieser Stelle abermals auf die in Kapitel 3.3 (Problematik und Kritik) dargestellten statistischen Ergebnisse hingewiesen werden, die die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit der Familie als stärkeren Faktor hinsichtlich des Bildungserfolgs betrachten als den „Migrationshintergrund“. Narrativ wird bei E. allerdings der Unterschied wirksam, ob der allgemeine, strukturelle Kontext betrachtet wird oder ob die familiäre Positionierung hinsichtlich der Identitäts- und Repräsentationsebene miteinbezogen wird. Diese natio-ethno-kulturelle Positionierung führt für E., ihren Angaben zufolge, dazu, dass sie einerseits mehr zu leisten bereit ist und andererseits auch strukturell den Vorteil genießt, „dreisprachig aufgewachsen“ zu sein.

Die Zugehörigkeit zum Begriff der Menschen mit „Migrationshintergrund“ wird also aufgrund der eigenen habituellen Wirksamkeit implizit negiert, die – wie bereits erläutert – dem Zugehörigkeitsverständnis der Interviewpartnerin zufolge nicht vorausgesetzt werden kann. Gleichzeitig wird aber gerade der Faktor der Dreisprachigkeit, also eine Konsequenz des eigenen Zugehörigkeitsverhältnisses, als Begründung für die eigene „Hochbegabung“ genannt.

8.3 Interview 3 – R.

R. besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 11. Schulstufe an der SKP. Seine Teilnahme wurde direkt vom Klassenvorstand initiiert. Aufgrund der Ausführlichkeit der Antworten erweckte er dennoch den Eindruck, freiwillig daran teilzunehmen. Seinen „Migrationshintergrund“ koppelt er an die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, die er seinem Vater zuschreibt, und die er als „britisch“ bzw. „schottisch“ bezeichnet. Aufgrund dessen ist er auch bilingual – Deutsch, Englisch – aufgewachsen. Scherzhaft nennt er in diesem Kontext auch die Herkunft der Mutter, die in Oberösterreich verortet wird. Da er sein Aussehen an keiner Stelle thematisiert, kann davon ausgegangen werden, dass dieses nicht dazu führt, dass seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit hinterfragt wird.

Der Fokus der folgenden Ausschnitte, die dem Interview mit R. entnommen sind, wird auf der Relevanz des spezifischen geografischen Bezugs im Kontext des „Migrationshintergrunds“ und den klassistischen sowie rassistischen Selektionsmechanismen des österreichischen Schulsystems liegen.

8.3.1 Geografische Bezüge des „Migrationshintergrunds“

R. ist, neben M., der einzige Interviewpartner, der direkt gebeten wurde, am Interview teilzunehmen. Er wurde von seinem Klassenvorstand dazu aufgefordert, was bei ihm zunächst eine gewisse Überraschung hervorgerufen zu haben scheint. Er deutet an, dass er sich ohne die direkte Ansprache nicht als Mensch mit „Migrationshintergrund“ bezeichnet hätte:

anscheinend hab ich Migrationshintergrund ähm ((lacht)) //okay// nein, aber ich hätt auch so gesagt //mhm// ich h- / dass ich da ungefähr reinfall (R80)

„Anscheinend“ habe er einen „Migrationshintergrund“. Es lässt sich also vermuten, aber ganz eindeutig ist er nicht. Dem folgt eine klarere Positionierung, die meint, dass R. sich „auch so“, auch ohne die Aufforderung des Lehrers, als Mensch mit „Migrationshintergrund“ bezeichnet hätte, da diese Benennung „ungefähr“ auf ihn zutreffe.

Dennoch erlaubt diese Situation die Spekulation, dass eine Ansprache mittels der Kategorie des „Migrationshintergrunds“ für den Interviewpartner ungewöhnlich ist. Diese Vermutung bestätigt sich auf mehrere Arten, wie im Laufe der Analyse deutlich wird. Weshalb dies so ist, könnte von R. auf verschiedene Arten begründet werden. Er bezieht sich allerdings explizit auf den spezifischen geografischen Bezug, der seinem persönlichen „Migrationshintergrund“ zugrunde liege. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn seitens der Interviewerin nach üblichen Assoziationen zum Begriff „Migrationshintergrund“ gefragt wird:

also jetzt, **meinen** speziell oder **genereller** Migrationshintergrund? (R114)

Zur Beantwortung der Frage müsse unterschieden werden zwischen einem „**generelle[n]**“ und einem „**speziell[en]**“ Fall. Der spezielle Fall meint hier nicht den Interviewpartner allein, sondern bezieht sich auf die geografische Dimension seines natio-ethno-kulturellen Bezugs, und bleibt dadurch wie – wie der allgemeine Fall – auf der Repräsentationsebene verortet. Auf die Bitte der Interviewerin nach einer Antwort auf beide Fälle, werden zunächst die Fremdpositionierungen hinsichtlich des „britischen Hintergrund[s]“ beschrieben:

und britischen Hintergrund, was kann man sagen (.) da beschränkt sich's ziemlich auf Klischees //mh// sie kochen schlecht, sie trinken alle Tee ähm (.) ja Leute finden's ganz nett, dass ich gut Englisch spreche (R116)

Abgesehen von belanglosen Klischees, die keine eindeutige positive oder negative emotionale Reaktion hervorzurufen scheinen – „sie kochen schlecht, sie trinken alle Tee“ – ist dies die einzige Assoziation, die von R. genannt wird. R.s Vater ist in Großbritannien geboren, wodurch der Interviewpartner zweisprachig – Deutsch und Englisch – aufgewachsen ist. Sein konkreter „Migrationshintergrund“ beinhaltet bzgl. der Sprache also eine Komponente, die bei den anderen InterviewpartnerInnen nicht enthalten ist: Die Sprachkenntnisse werden von der Umwelt aktiv wertgeschätzt – „Leute finden's ganz nett, dass ich gut Englisch spreche“.

An dieser Stelle lohnt es sich, die Zusammenhänge zwischen den Ebenen und Kategorien genauer in den Blick zu nehmen und den Einfluss der Strukturebene auf die Repräsentations- und Identitätsebene zu untersuchen. Aufgrund der Ausrichtung des österreichischen Bildungssystems wird Englisch an nahezu allen Schulen als erste lebende Fremdsprache gelehrt und ist dadurch ein fixer Bestandteil der Bildungslaufbahn nahezu aller Menschen, die in Österreich die Schule besucht haben (vgl. OESZ 2005: 4). Gute Englischkenntnisse sind dadurch in der Regel Ausdruck eines erfolgreichen Bildungswegs und faktisch zumeist an Ungleichheitsverhältnisse hinsichtlich sozioökonomischer Klassen gekoppelt. R.s Sprachkenntnisse könnten also sowohl als Zugehörigkeit zu einem natio-ethno-kulturellen

Kontext als auch zu einem sozioökonomischen gedeutet werden. Die Assoziation seiner habituellen Wirksamkeit hinsichtlich des „britischen Hintergrund[s]“ wird dadurch also verwischt.

Diese strukturellen Bedingungen beeinflussen natürlich die Repräsentationsebene und interagieren mit natio-ethno-kulturellen diskursiven Praktiken. Während also die Auswirkungen eines „britischen Hintergrund[s]“ einen Bildungserfolg imitieren, wird der „Migrationshintergrund“ – wie an späterer Stelle deutlich wird – der Erfahrung des Interviewpartners zufolge diskursiv vor allem mit Benachteiligungen im Kontext der Schule in Zusammenhang gebracht. Dieses Spannungsverhältnis spiegelt sich auf der Identitätsebene wieder, wenn R. meint, dass er „da ungefähr“ reinfalle.

Die hier dargestellte Gegenüberstellung wird weiter ausgeführt, wenn Assoziationen zum Begriff „Migrationshintergrund“ beschrieben werden:

okay (.) ähm (3) ja, Migrationshintergrund (.) also, ist einerseits, ganz klar, man stellt sich jetzt ganz bestimmte Länder vor, aus denen das ist (.) und (.) es ist ein negatives Bild //mhm// ähm in der Regel (R166)

Während in Bezug auf Großbritannien neutrale bis positive Reaktionen genannt werden, wird in einem generellen Fall von einem „negative[n] Bild“ ausgegangen. Dieser allgemeine Fall stellt sich allerdings als gar nicht so unbestimmt heraus, da er ebenfalls an spezifische geografische Kontexte, „ganz bestimmte Länder“, gekoppelt ist, wie später nochmals deutlicher wird.

Hinsichtlich der hier diskursiv konstruierten Positionierungsakte ist in erster Linie von Fremdpositionierungen hinsichtlich des Begriffs des „Migrationshintergrunds“ die Rede. Diese erscheinen durch die Verwendung der Worte „man“ und „Leute“ als allgemein wirksame Kontexte. Dabei wird einerseits ein „genereller Migrationshintergrund“ beschrieben, dem bestimmte geografische Räume zugeordnet werden und der ein „negatives Bild“ hervorruft. Dem werden die „Klischees“ zu Großbritannien gegenübergestellt, die auch die Wertschätzung der damit einhergehenden Sprachkenntnisse beinhalten. Diese beiden Positionierungen werden also als Relation auf der Repräsentationsebene zueinander konstruiert. Sie stellen als erlebte Fremdpositionierungen Kontexte für die betroffenen AkteurInnen dar und eröffnen ihnen dadurch unterschiedliche Handlungsräume.

Diese Gegenüberstellung findet sich auch auf der Identitätsebene wieder, indem sich R. erst nach der Aufforderung zur Teilnahme am Interview „anscheinend“ als „ungefähr“ zugehörig

positioniert. Auf der Repräsentationsebene scheinen demzufolge in der Regel keine bewusst erlebten Fremdpositionierungen für ihn wirksam zu werden, die R. als natio-ethno-kulturell anders markieren. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass hinsichtlich seines äußeren Erscheinungsbildes und seines Sprachgebrauchs, also hinsichtlich seines Habitus, seine Zugehörigkeit nicht hinterfragt wird.

Die hier eingeführte Gegenüberstellung der diskursiven Positionen unter Rückgriff auf ihre geografischen Bezüge wird im Bildungskontext erneut aufgegriffen, wenn es um die Positionen der „guten Migranten“ (R42) und der „Tschusch’n“ (R52) geht.

8.3.2 „Gute Migranten“

Bezüglich der „Hochbegabung“ lenkt R. mehrmals das Gespräch auf Segregationsmechanismen im österreichischen Bildungssystem. Dabei ist seine Meinung, „dass ähm die Einteilung Hauptschule Gymnasium in Österreich halt **sehr viel** auf (.) nicht-schulischen Kriterien basiert“ (R52). Er spricht hier strukturelle Ungleichheitsverhältnisse an, kategorisiert sie aber vorerst noch nicht, sondern äußert lediglich Kritik, sowohl direkt gegenüber der Interviewerin als auch im Rahmen von Erzählungen über Diskussionen mit MitschülerInnen an der SKP (R24). In den folgenden Absätzen soll herausgearbeitet werden, dass diese „nicht-schulischen Kriterien“ seiner Meinung nach sowohl rassistische als auch klassistische Einflussfaktoren umfassen. Als Beispiel für die angesprochenen strukturellen Ungleichheitsverhältnisse wird unter anderem die SKP selbst genannt.

Zwar kommt es im Laufe des gesamten Interviews zu keiner Definition der „Hochbegabung“, aber in Zusammenhang mit dem Begriff der „Elite“ liegt nahe, dass „Hochbegabung“ in R.s Auffassung „theoretisch [...] die Schlausten bedeuten“ sollte. Dass die „(intellektuelle) Elite“ (Weyringer 2013: 380) mit „Hochbegabung“ verknüpft wird, stellt ein gängiges Diskursmuster dar. In R. Auffassung sollten richtigerweise die SchülerInnen der SKP „die Schlausten“ sein, was allerdings in der Realität nicht der Fall sei:

na, ich glaub, es geht darum, was man da (.) für die Popperschule jetzt, weil, die Po- / man sich ja versucht, als Elite-Schule zu definieren //mhm// ähm Elite (2) theoretisch sollt's die Schlausten bedeuten //mhm// ich glaub, wir wissen beide, dass (.) <<grinsend> so richtig funktioniert's ned, oder?> ((beide lachen)) (R40)

Die SKP strebe R. zufolge eine Selbstpositionierung als „Elite-Schule“ an. In dieser Positionierung verschmelzen die drei Ebenen der Ungleichheitsverhältnisse fast miteinander: Die Formulierung, die die Schule personifiziert darstellt als jemand, der „sich [...] definieren“ möchte, erweckt den Anschein einer Positionierung auf der Identitätsebene. Konkret handelt es sich allerdings vermutlich um diskursive Praktiken seitens der Führungspersonen, also um

eine Positionierung auf der Repräsentationsebene. Teil der Strukturebene ist diese Positionierung zusätzlich auch, da das Schulwesen als Teil der sozialen Strukturen gedacht werden muss.

Dabei sollte Elite seiner Meinung nach bedeuten, dass „die Schlausten“ an der Schule sind, es sich also – nach seiner Definition – tatsächlich um eine Schule für „Hochbegabte“ handelt. Allerdings wird dieses Ziel als in der Praxis verfehlt wahrgenommen. An späterer Stelle wird dies durch die Beobachtung verdeutlicht, dass – obwohl offiziell „ganz stark betont“ werde, dass der Zugang an der SKP für SchülerInnen aller Schultypen offen sei – „**natürlich keiner** von einer <<[abfällig] lachend> Hauptschule [an der SKP ist], was glaubst du?>“ (R50).

Die Zugehörigkeitskonzepte, die im Kontext der „Hochbegabung“ wirksam werden, stellen sich an dieser Stelle als nicht eindeutig dar. In der Auffassung des Interviewpartners sollte das Kriterium der Zugehörigkeit sein, dass „die Schlausten“ Teil des Kontexts sind. Hinzu kommt die Selbstdarstellung der Schule, die ebenfalls Zugehörigkeitskonzepte zu beinhalten scheint, indem sie sich als „Elite-Schule“ durchsetzen möchte. Dem wird schließlich das tatsächlich wirksame Konzept gegenübergestellt – „<<grinsend> so richtig funktioniert’s ned, oder?>“ – das offenbar nach anderen Regeln funktioniert:

nein, aber, ich mein (.) es=es sind natürlich hauptsächlich (.) reiche (.) Leute an der Popperschule //okay// also d=das ähm also (.) stimmt, du interessierst dich ja eigentlich auch für Integration ähm zum Beispiel, Migranten haben wir (.) fast keine //mhm// oder, <<grinsend> also praktisch, nur die **guten** Migranten, also //mhm// hmm hmm <<lachend> keine Türken ((lacht)) (R42)

Zunächst wird die Kritik konkretisiert. Während der Interviewpartner meint, dass eigentlich „die Schlausten“ an der Schule sein sollten, seien es letztlich „natürlich hauptsächlich (.) reiche (.) Leute“. Obwohl R. diesen Zusammenhang nicht gutheißt, räumt er kurz darauf ein, dass seine Familie „auch nicht die ärmsten Leute auf dem Planeten“ sind (R50). Es wird also die Strukturkategorie der Klasse benannt, die als allgemeines Merkmal der strukturellen Ungleichheitsverhältnisse im Bildungsbereich gesehen und kritisiert wird. Auf der Identitätsebene wird die persönliche Situation erwähnt, die die strukturellen Verhältnisse widerspiegelt. Dies wird allerdings mithilfe einer ironischen Formulierung dargestellt, was als Strategie interpretiert werden kann, um die Kritik an den Strukturen mit der eigenen sozioökonomischen Stellung durch den Einsatz rhetorischer Mittel zu vereinbaren.

Die beiden hier wirksamen Zugehörigkeitskonzepte widersprechen sich also. Das tatsächlich wirksame Zugehörigkeitskonzept funktioniere den Beobachtungen des Interviewpartners

zufolge über die Strukturkategorie der Klasse und mache das anzustrebende Konzept unwirksam.

Auffallend ist an dieser Stelle, dass die Thematisierung sozioökonomischer Ungleichheitsverhältnisse direkt die Assoziation mit „Migranten“ hervorruft. Diese seien ebenfalls unterrepräsentiert, bzw. sei nur eine bestimmte Gruppe vertreten. „Türken“ gehören in diesem Fall nicht dazu, sie seien keine „guten Migranten“. Dabei wird deutlich, dass der geografische Bezug des „Migrationshintergrunds“ dessen Wahrnehmung maßgeblich beeinflusst. Dieser Zusatz wird lachend hinzugefügt, was als Distanzierung von dieser Formulierung verstanden werden soll. Sie stellt vermutlich nicht die eigene Meinung des Interviewpartners dar, sondern eine Persiflage gängiger Sprechweisen.

Während also „hauptsächlich (.) reiche (.) Leute“ die SKP besuchen, seien Menschen mit einem ganz bestimmten „Migrationshintergrund“ im österreichischen Schulsystem benachteiligt. Als Veranschaulichung der hier erwähnten diskursiven Figuren wird an anderer Stelle das Zitat eines Freunds genannt:

ja (.) **das**, ich hab einen Kollegen in der Schule aus'm Ennstal, der hat (gut formuliert?) <<Dialekt imitierend> bei uns gibt's ein Gymnasium (.) ähm ein Gymnasium und a Hauptschul, de Tschusch'n kommen auf de Hauptschul, de Steirer kommen auf's Gymnasium> ((beide lachen)) <<lachend> und so ist es, ja> ((lacht)) (R52)

Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit wird an dieser Stelle als das ausschlaggebende Kriterium für die Schullaufbahn genannt. Migrationsandere seien im stark selektiven österreichischen Schulsystem benachteiligt, Mitglieder des Mehrheits-Wirs hingegen privilegiert.

Dabei wird der pejorative Begriff „Tschusch“ gebraucht, der impliziert, dass damit nicht die erwünschten Migrationsanderen gemeint sind. Wieder hilft es, die hier benannten Positionierungen explizit als Relationen zu benennen, um die Darstellung der Ungleichheitsverhältnisse zu beschreiben. Dabei ergeben sich zwei gleichzeitig wirksame Gegenüberstellungen: Zunächst gibt es natio-ethno-kulturell fraglos und prekär zugehörige Personen – „Steirer“ und „Tschusch'n“.

Diese benachteiligte Position steht dabei – unter Rückgriff auf die bereits diskutierten Ausschnitte – einer Vielzahl antagonistischer Gegenstücke gegenüber: Zunächst werden ihr die „Klischees“ bzgl. dem „britischen Hintergrund“ des Interviewpartners gegenübergestellt. Zweitens bezeichnet sie aber auch alle jene, die nicht die „guten Migranten“ sind, die die SKP besuchen. Aufgrund der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft sind – der Argumentation

des Interviewpartners folgend – die rassistisch benachteiligten AkteurInnen letztlich auch nicht „hauptsächlich reiche Leute“, also auch in sozioökonomischer Hinsicht unterprivilegiert.

Dadurch werden natio-ethno-kulturelle Benachteiligungen auf der Repräsentationsebene mit struktureller Schlechterstellung bzgl. der Klasse verbunden. Die beiden Positionen stellen für die jeweiligen Personen unterschiedliche Kontextbedingungen her, die positive bzw. negative Konsequenzen mit sich führen. R. beschreibt sich in beiden Fällen – sowohl hinsichtlich sozioökonomischer Faktoren als auch in Bezug auf seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit – als bevorzugt, kritisiert diese Verhältnisse aber mehrfach.

Es wird mehrmals deutlich, dass sich R. von den negativen Konnotationen hinsichtlich des „Migrationshintergrunds“ nicht betroffen fühlt. Da er nicht in die „Hauptschul“ geht, sondern die SKP besucht, ist er auch von den rassistisch erniedrigenden Diskursen nicht direkt betroffen. Im Bildungskontext wird also der Zugehörigkeitsaspekt der Legitimität deutlich: Der betreffende Kontext – die Institution Schule – gesteht dem Interviewpartner Handlungsoptionen zu, die unerwünschten und benachteiligten Migrationsanderen nicht zukommen, wodurch er in diesem Kontext in seinen Möglichkeiten nicht eingeschränkt wird. Zusätzlich wird die Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen Kontext „Großbritannien“ nicht als Bedingung für seine Handlungen genannt, es findet also auch keine Assoziation zu diesem Kontext statt. Daher kann man sagen, dass im Rahmen der Bildung, im Rahmen der „Hochbegabung“, die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für R.s eigene Positionierung eine untergeordnete Rolle spielt.

8.3.3 Schlussfolgerungen

In diesem Interview wird hinsichtlich der „Hochbegabung“ seitens des Interviewpartners die Beobachtung gemacht, dass die sozioökonomische Zugehörigkeit anscheinend einen wichtigen Faktor darstelle. Dies wird sowohl durch die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft der SKP als auch die eigene Situation begründet. Gleichzeitig wird daran Kritik geäußert.

Zusätzlich wird bemerkt, dass es kaum Menschen mit „Migrationshintergrund“ an der SKP gebe, bzw. nur einen bestimmten Teil. Diejenigen, auf die sich die wahrgenommenen Diskurse beziehen und deren Zugehörigkeit mit bestimmten geografischen Regionen assoziiert wird, seien an der SKP nicht vertreten. Auch daran wird Kritik geäußert. Auffallend ist hierbei, dass der natio-ethno-kulturelle Emigrationskontext „Türkei“ als Beispiel für die Unterrepräsentation von Migrationsanderen genannt wird, obwohl eine der

InterviewpartnerInnen (E.) sich gerade diesem Kontext zuordnet. Dies kann als Reproduktion der diskursiven Repräsentationen interpretiert werden, die in diesem Fall die individuelle Ebene überlagern.

Zusätzlich ist in diesem Interview interessant, dass die spezifische geografische Komponente des „Migrationshintergrunds“ des Interviewpartners – Großbritannien – eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Sie scheint einen wichtigen Grund darzustellen, weshalb er sich nicht von den Diskursen zu diesem Thema betroffen zu fühlen scheint. Er ist auch der Einzige, dessen Kritik an den rassistischen Ungleichheitsverhältnissen nicht von einer persönlichen emotionalen Betroffenheit gekennzeichnet zu sein scheint.

In Bezug auf den Bildungskontext lenkt R. oftmals das Thema auf das selektive österreichische Schulsystem und kritisiert dabei sowohl klassistische als auch rassistische Ungleichheitsverhältnisse. Beide werden als strukturelle Benachteiligung wahrgenommen. Der „Migrationshintergrund“ wird zusätzlich auch auf der Repräsentationsebene kritisiert. Dieser Kritik steht sein eigener „Migrationshintergrund“ gegenüber, der implizit eine Privilegierung darzustellen scheint: Abgesehen von einer fehlenden Thematisierung der Rolle seines „Migrationshintergrunds“ im Bildungskontext, wird die eigene Zweisprachigkeit angesprochen, die in der Regel wertgeschätzt werde. Dies kann insofern mit dem österreichischen Bildungssystem in Zusammenhang gebracht werden, als Englisch eindeutig die meistverbreitete gelehrte Fremdsprache darstellt und gute Kompetenzen daher normalerweise eine erfolgreiche Bildungslaufbahn anzeigen.

8.4 Interview 4 – U.

U. besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 12. Schulstufe der SKP. Sie wurde in Belgrad, Serbien, geboren und ist im Alter von drei Jahre mit den Eltern nach Wien gezogen. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ihrer Familie ordnet sie dem „Balkan“ bzw. „Serbien“ zu. Sie ist zweisprachig – Deutsch, Serbisch – aufgewachsen. Der Interviewpartnerin zufolge führen weder ihr Vorname noch ihr äußeres Erscheinungsbild dazu, dass ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit hinterfragt werde. Stattdessen seien die GesprächspartnerInnen eher verwundert, wenn sie sich selbst dem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext „Serbien“ zuordnet.

Bei U. werden zwei Elemente auffällig, die eine Verbindung zwischen dem Thema der „Hochbegabung“ und jenem des „Migrationshintergrunds“ erlauben und dabei mehrmals erwähnt werden. Erstens handelt es sich um die Rolle des (Schul-)Erfolgs, der an das

familiäre Umfeld und den daraus resultierenden persönlichen Ehrgeiz gekoppelt ist. Zweitens spielen die Sprache und ihre Varianten eine Rolle. Die beiden stehen wiederum in engem Zusammenhang.

Zunächst soll die Rolle des Erfolgs im Kontext der „Hochbegabung“ diskutiert werden, daraufhin in Bezug auf den „Migrationshintergrund“. Zum Schluss wird die Funktion der sprachlichen Varietäten und Gewohnheiten untersucht, die gewissermaßen – über das Element der Klasse – als Bindeglied zwischen der „Hochbegabung“ und dem „Migrationshintergrund“ fungiert.

8.4.1 Erfolg und „Hochbegabung“

Erfolg wird bei U. eng an Ehrgeiz gekoppelt. Bereits im ersten Absatz, in der Antwort auf die Frage nach dem eigenen Weg zur SKP, werden der elterliche Einfluss und die Relevanz des Ehrgeizes angesprochen, die sich auf die Schulwahl auswirken:

ich war in einer Volksschule ähm (.) mit Mehrstufenklassen //mhm// wo man auch ein bisschen / und auch mit Montessori, wo man halt mit seinem eigenen Tempo arbeiten konnte (.) und da haben (1) ich und meine Eltern auch schon gemerkt, dass ich (.) also, nicht nur (.) ein bisschen (.) überdurchschnittlich begabt, sondern auch ziemlich ehrgeizig bin (U2)

In der Volksschule haben U. und ihre Eltern gemerkt, dass sie sowohl „überdurchschnittlich begabt“ als auch „ziemlich ehrgeizig“ ist. Der Ehrgeiz wird dadurch an dieser Stelle als Eigenschaft dargestellt, die zusätzlich zur „Hochbegabung“ vorhanden und dadurch von ihr unabhängig ist. Dies wird am schulischen Arbeitstempo nicht nur von U. selbst, sondern auch von ihren Eltern bemerkt. Es stellt also einen gemeinsamen Prozess dar und keine additiven Ereignisse, die voneinander losgelöst passieren.

Aus einer Perspektive, die nach Zugehörigkeitsverhältnissen fragt, sticht hier der Aspekt der habituellen Wirksamkeit heraus. U.s Handlungen – ihr „eigene[s] Tempo“ – sind Ausdruck der „Hochbegabung“. Dabei wird das Kriterium der Assoziation angesprochen, indem die „Hochbegabung“ als dahinterliegende Bedingung dargestellt wird. Auch das eine Affirmation wird geäußert, da die Konsequenzen der Handlungen – die erbrachte Leistung – von der Interviewpartnerin gutgeheißen werden, was in anderen Ausschnitten noch deutlicher herausgearbeitet werden soll. Der daraus resultierende Habitus fungiert als Erkennungsmerkmal, sodass U. von ihren Eltern als „hochbegabt“ interpretiert wird.

Unter dem Aspekt der symbolischen Mitgliedschaft erscheint die hier dargestellte Szene die Distanz zu den als nicht-hochbegabt angenommenen MitschülerInnen zu signalisieren. U.s

Arbeitstempo zeigt dabei die „Hochbegabung“ an. Sie tritt also als einzelnes Individuum auf, das mit den Eigenschaften, die die Zugehörigkeitsverhältnisse darstellen, alleine dasteht.

Hinsichtlich der biographisierenden Verbundenheit erscheint die „Hochbegabung“ hier sowohl auf materieller als auch auf emotionaler Ebene dargestellt zu sein. Die Zugehörigkeit wird von U. bejaht und sie wird als Darstellung bzw. Legitimation des Begriffs verstanden. In Bezug auf die moralische Dimension stellen sich die Handlungen allerdings eher als Konsequenz der Zugehörigkeit zum Familienkontext dar. Aus dieser Perspektive können die „Hochbegabung“ und die daran gekoppelten habituellen Dispositionen also auch als Artikulation der familiären Zugehörigkeitsverhältnisse verstanden werden.

Die Familie spielt im Verlauf des gesamten Interviews eine wichtige Rolle. Vor allem die Mutter wird oftmals erwähnt und als einflussreicher Faktor dargestellt:

meine Mutter ist halt eben extrem ehrgeizig //mhm// und ähm schon von klein auf wollte sie eben (1) ich mein, man muss halt wissen, dass meine Mutter **selbst** ähm in irgendeinem kleinen Ort in Serbien geboren wurde //mhm// meine Großeltern, also die Großeltern / die Eltern meiner Mutter (.) haben keine Matura //mhm// und meine Mutter hat einen **Dokortitel** //mhm// also, sie hat / sie ist erstmal von diesem Dorf, dann nach Niš und dann nach Belgrad und dann nach Wien //mhm// und so weiter und (.) es ist schon verständlich, dass sie für ihre Kinder möchte, dass sie da (.) irgendwie noch (.) weitermachen //mhm// das ist=das ist so fast / ja, einfach ihre Vorstellung, ja, und deswegen (.) ich w=ich weiß auch von klein auf, dass sie=dass sie möchte, dass ich ähm einfach alles dafür tue, erfolgreich zu sein, wie auch immer, ja //mhm// und (.) das ist für mich manchmal auch schwer zu unterscheiden, ob Dinge, die ich mache, ob ich sie tue, weil (.) sie das will oder weil ich das will oder weil (.) ich das will, weil sie es will? ((beide lachen)) (U30)

Die Mutter wird als überdurchschnittlich ehrgeizige Person dargestellt, was mit ihrer akademischen Karriere verdeutlicht wird. Diese Ambitionen erwartet sie auch von ihren Kindern. In diesem Zusammenhang wird Erfolg als nahezu logische Konsequenz des persönlichen Ehrgeizes dargestellt. Es handelt sich also um klassistische Diskurse, die die eigene Schichtzugehörigkeit mithilfe meritokratischer Diskursmuster erklären.

U. übernimmt die Wertvorstellungen ihrer Mutter für sich selbst und kann dabei letzten Endes nicht klar zwischen der eigenen Meinung und jener der Mutter unterscheiden. Diese Feststellung bringt sie zum Lachen und signalisiert dadurch, dass es nicht als Belastung empfunden wird. Dieser Zusammenhang lässt Familie so eng mit Erfolg verschmelzen, dass die beiden nahezu als Einheit erscheinen, als zwei Seiten einer Medaille.

An dieser Stelle wird also die Zugehörigkeit zum familiären Kontext als positive Erfahrung dargestellt, indem sowohl seitens der Familie als auch seitens der Interviewpartnerin selbst die Zugehörigkeit gutgeheißen wird. Die Erwartungen der Mutter werden als die eigenen übernommen. Die Konsequenzen davon – der eigene Ehrgeiz – werden ebenfalls vollständig

akzeptiert und als passend erachtet. Die eigenen (ehrgeizigen) Handlungen stellen sich dadurch im Sinne der habituellen Wirksamkeit als Ausdruck der Werte der Familie dar, die die Elemente der Assoziation, Signifikanz, Legitimität und Affirmation enthalten: Die Zugehörigkeit ist die Bedingung für die Handlungen. Diese werden wiederum vom Kontext – von der Mutter – gutgeheißen, bzw. eigentlich sogar verlangt, wie später gezeigt wird. Der daraus resultierende eigene Ehrgeiz fungiert als Teil des Selbstverständnisses, dessen Konsequenzen, wie bereits erwähnt, ebenfalls aktiv bejaht werden.

Der Aspekt der biographisierenden Verbundenheit wird dargestellt, indem die eigene Lebenszeit und die daran gekoppelten Handlungen als Teil der familiären Geschichte dargestellt werden und, vice versa, die Geschichte der Familie als zentraler Teil des eigenen Selbstverständnisses und Verhaltens: Die Kinder sollen dort „weitermachen“, wo die Mutter aufgehört hat und transformieren dabei „ihre Vorstellung“ in die eigenen Ziele um – „weil ich das will“.

Der persönliche Ehrgeiz wird als Faktor dargestellt, von dem Erfolg abhängig ist. Gleichzeitig ist dieser Prozess auch ein überindividueller, da er auf den vermittelten Werten des Umfelds beruht. Neben den Eltern hängen diese U. zufolge „natürlich dann [auch von] der Umgebung [ab] //mhm// so, ja (2) ich mein', in Wien gibts eh nicht wirklich ein **Ghetto** //mhm// aber es gibt schon ein bisschen so Ansätze davon //mhm// und ja“ (U28).

Dies ist die erste Stelle, an der der Begriff des Ghettos fällt, der später im Kontext der Sprache nochmals eine wichtige Rolle spielen wird. Durch die Darstellung des eigenen Umfelds und dessen Einflusses positioniert sich U. hiermit implizit, aber dennoch klar als jemand, der nicht im „Ghetto“ aufgewachsen ist.

Dem Ghetto steht dabei auch die sozioökonomische Herkunft der SchülerInnen an der SKP gegenüber. Es wird bemerkt, dass es da „viele [SchülerInnen gibt], deren Eltern auch ziemlich, ziemlich wohlhabend sind //mhm// und (.) ja (.) ein bisschen, ein bisschen gibt's mir so ein mulmiges Gefühl“ (U22). U. spricht sich gegen diesen Zusammenhang aus, weil sie sich wünschen würde, „dass alle dieselben Chancen haben, egal wo sie aufwachsen und so“ (U22). Den Grund für die benannte Korrelation sieht sie darin, dass „reiche Leute dann wahrscheinlich auch **ehrgeiziger** sind, ihre Kinder (2) für **hochbegabt** zu halten“ (U22) und den Kindern Förderungen verschiedener Art ermöglichen können. Sie empfindet das als ungerecht und verwendet durchgehend Formulierungen in der dritten Person Plural, wodurch sie sich selbst zunächst aus dieser Gruppe ausnimmt. Dennoch fällt auf, dass U. kurz zuvor

von ihrer eigenen Mutter gesprochen hat, die „extrem ehrgeizig“ ist und möchte, dass ihre Kinder „einfach alles dafür tu[n], erfolgreich zu sein“.

Eine intersektionale Mehrebenenanalyse veranschaulicht, welche Beziehung zwischen diesen Verhältnissen herrscht. Zunächst wird eine strukturelle Ebene angesprochen, die zwischen „Ghetto“ und den „ziemlich, ziemlich wohlhabend[en]“ SchülerInnen der SKP unterscheidet. Es wird also ein Ungleichheitsverhältnis festgestellt, das entlang sozioökonomischer Unterschiede differenziert. Hinsichtlich der Gründe werden Spekulationen geäußert, die sich auf die diskursive Ebene innerhalb der Familien beziehen und mithilfe von Fremdpositionierungen arbeiten: Es wird vermutet, dass „reiche Leute“ ihren Kindern aufgrund ihrer eigenen Ziele und Überzeugungen – weil sie „ehrgeizig“ sind – eher eine „Hochbegabung“ zuschreiben. Diese Fremdpositionierung wird als relevant für die Aufnahme an der SKP gesehen und wirkt sich dadurch einerseits auf die Identitätsebene aus – dadurch dass die individuellen AkteurInnen an der Schule aufgenommen werden – und andererseits auch auf die Strukturebene – indem der Schulbesuch wiederum akademische Ressourcen zur Verfügung stellt und diese letztlich entlang klassistischer Differenzlinien verteilt.

Die eigene rhetorische Exklusion aus den hier kritisierten Verhältnissen wird zum Schluss relativiert und dient gewissermaßen als Bestätigung der beschriebenen Zusammenhänge:

wobei, aber, ich gehör ja eigentlich auch eher zu den Leuten, denen / also, meine Eltern haben mir auch zum Beispiel Englisch-Unterricht gezahlt //mhm// seit=seit ich klein bin, ja (U26)

Die Vielzahl an Konjunktionen zu Beginn sowie der Satzabbruch, der den Übergang zwischen der dritten zur ersten Person ermöglicht, erwecken den Eindruck von Unsicherheit, Unklarheit und Unbehagen. Die eigene Positionierung erscheint undeutlich, fast schamvoll, wie ein Geständnis, und reproduziert dadurch gewissermaßen die zuvor geäußerte Kritik. Obwohl U. den Wunsch äußert, dass diese Zusammenhänge nicht existieren, profitiert sie dennoch von der sozialen Klasse, in die sie hineingeboren wurde, und ist sich dessen bewusst.

U. räumt also die eigene symbolische Mitgliedschaft zu diesem Zugehörigkeitskontext ein. Sie sieht, dass damit bestimmte Handlungsmöglichkeiten einhergehen, die sie auch gerne in Anspruch nimmt. Dennoch kann sie ihre Zugehörigkeit nicht fraglos akzeptieren, da sie einige der Implikationen – dass eben nicht „alle dieselben Chancen haben“ – nicht akzeptieren möchte. Daher kann sie diesen Aspekt ihres persönlichen Zugehörigkeitskontexts nicht bedingungslos akzeptieren. Dabei äußert sie weiters Kritik an der Sichtweise der Eltern:

sie denken vor allem, dass ähm wenn man / wenn man eher intelligent **ist**, dann soll man das auch nutzen und soll man auch (.) **seinen Platz** in der Gesellschaft finden und sich nicht für irgendwas

Anderes / mit irgendwas Anderem, **Niedrigerem** zufrieden geben (U34)

Die Eltern stellen einen Zusammenhang zwischen Intelligenz und dem „**Platz** in der Gesellschaft“ her. Intelligenz wird dabei als unveränderliche, naturalisierte Tatsache dargestellt, die als sozialer Platzanweiser fungieren solle. Der entsprechende Platz ist auf einer eindimensionalen vertikalen Skala angesiedelt, was sich mit einem marxistischen Klassenverständnis deckt. Intelligenz wird dabei als Potenzial gesehen, das man nützen könne und solle. Das Zusammenspiel von Intelligenz und Ehrgeiz wird dabei als ausschlaggebender Faktor für Erfolg und die daraus resultierende soziale Stellung gesehen. An dieser Stelle findet sich also ein bodyistisches Argumentationsmuster wieder, das die Funktionsfähigkeit des eigenen Körpers als Potenzial sieht, das man „nutzen“ solle, um „**seinen Platz** in der Gesellschaft“ zu finden.

Auffallend ist hierbei, dass sich die Interviewpartnerin trotz der geäußerten Kritik den „arrogant[en]“ (U34) elterlichen Erwartungen entsprechend verhält und diese teilweise auch als die eigenen übernimmt, wenn sie beispielsweise nicht mehr unterscheiden kann, ob sie etwas aus ihrem eigenen Willen macht oder weil die Mutter es so haben möchte.

Die hier erwähnte Kombination von Potenzial und Nutzen findet sich auch in U.s persönlicher Definition der „Hochbegabung“ wieder:

ähm ja (.) hochbegabt heißt für mich ähm {schnauft} zufällig (.) einfach mal (.) viel Glück gehabt zu haben und (.) ziemlich intelligent auf die Welt gekommen zu sein oder (.) zumindest (.) **potenziell** intelligent und dann (.) kommt halt, kommt's halt wieder drauf an, wie sehr man's nutzt (U40)

Während „Hochbegabung“ zu Beginn des Interviews als unabhängig von Ehrgeiz dargestellt wird, wird sie hier als Addition von Intelligenz-Potenzial und dessen Nutzung beschrieben. Die Darstellung folgt also einer ähnlichen Logik wie die der Eltern, nur dass auf eine explizite Zuordnung auf einer Skala hinsichtlich verschiedener sozialer Schichten verzichtet wird. Dennoch kann diese Ordnung nicht völlig geleugnet gemacht werden, was sich darin äußert, dass die Interviewpartnerin die Selbstdefinition als „Hochbegabte“ vermeidet, „weil mich dann die Leute **ganz anders** anschauen //mhm// und das will ich **gar nicht** //mhm// ich will einfach (.) versuchen (.) auf einer Ebene mit allen Leuten zu reden“ (U40).

Die Identifikation als „Hochbegabte“ führt also dazu, dass man von Anderen anders betrachtet wird, was zu einer erneuten Differenzierung auf einer vertikal gedachten Achse führt – U. möchte nicht „auf einer [anderen] Eben“ als ihre GesprächspartnerInnen positioniert werden. Sie antizipiert also Fremdpositionierungen bzgl. der Strukturkategorie der Klasse, die an den Begriff der „Hochbegabung“ gekoppelt sind. Dieser Zugehörigkeitskontext gestaltet sich also

als problematisch, da sie die Konsequenzen davon nicht akzeptieren möchte – „und das will ich **gar nicht**“. Deshalb versucht U., den Aspekt der symbolischen Mitgliedschaft zu verwischen, sodass sie keine Distanz zu ihrer Umgebung herstellt – „auf einer Ebene mit allen Leuten“ ist – und die Leute sie nicht als anders wahrnehmen – nicht „**ganz anders** anschauen“.

Das Schnaufen, das im obigen Zitat dem Wort „zufällig“ vorangeht, bietet Raum für Spekulationen hinsichtlich der Gründe für das Unbehagen, das mit der Positionierung als „hochbegabt“ einhergeht, in ebendieser Zufälligkeit verorten: Ohne eigenes Zutun werden einem mehr Möglichkeiten, bzw. bessere Ausgangsbedingungen als anderen Personen zugewiesen.

Dem wird schließlich noch der Faktor der eigenen Verantwortung hinzugefügt. Es scheint, als ob der erste Aspekt – der von der/dem Einzelnen als nicht beeinflussbar angenommen wird – die Grundlage für Kritik bildet, während der zweite Aspekt – der eigene Einfluss auf die Entwicklung – affirmiert wird. Dadurch werden bodyistische Diskursmuster reproduziert, die den Körper als optimierbar konzipieren und aufgrund der (angenommenen) eigenen Verantwortung eine Differenzierung entlang dieser Kriterien als legitim erscheinen lassen. Umso stärker findet sich dieses Muster an der hier zitierten Stelle wieder, da es in Kontrast zu „Glück“ positioniert wird und die dadurch entstehende Relation abermals intensiviert wird.

Während also die Differenzierung entlang der eigenen Leistung akzeptiert wird, werden Selektionen, die auf die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Klassen zurückgeführt werden, wiederholt abgelehnt. U. betont den Wunsch nach Gerechtigkeit und kritisiert die soziale Abhängigkeit der Erfolge im Schulsystem. Gleichzeitig stellt sie sich selbst als ehrgeizige Person dar und misst den daraus resultierenden Schulleistungen einen hohen Stellenwert bei.

Nach einer Auseinandersetzung mit der Rolle des Erfolgs im Kontext der „Hochbegabung“ soll nun der Zusammenhang des „Migrationshintergrunds“ erörtert werden.

8.4.2 Erfolg und „Migrationshintergrund“

Auch im Zusammenhang des „Migrationshintergrunds“ haben sowohl die elterliche berufliche Situation als auch der eigene Erfolg Auswirkungen auf die vorgenommenen Positionierungen.

ich kenn halt viele Leute, die eben zu dieser Gruppe gehören der (.) der eher **gebildeten** Leute, die Migranten sind //mhm// und das ist einfach (.) die andere Gruppe, die eben (.) weggezogen ist aus dem Land, um eine bessere Zukunft zu haben //mhm// und (.) eben (.) ja (.) es gibt eben kaum Mittel- / also, so **dazwischen** Leute, die=die irgendwie weggehen //mhm// es sind hauptsächlich entweder (.) die, die dann hier die **ganz einfachen** Jobs machen //mhm// oder wirklich die **spezialisierten** Jobs machen //mhm// also, da=da stellt man sich eben jemanden vor, der aus einer Familie kommt, wo die Eltern (.)

hergekommen sind, weil sie (2) Diplomaten, Professoren sind //mhm// oder (.) sowas eben //mhm// Programmierer (.) sowas, ja (4) //mhm// oder die eben=die eben **über** irgendeinen Job hierher gekomm- / also die (1) die **zuerst** einen Job hier hatten, bevor sie hierher gekommen sind //ja mhm// (3) eher also (.) umgekehrt als hierher zu kommen und dann mal zu schauen (.) wie kann ich bisschen Geld verdienen (U102)

Das Zitat ist Teil der Antwort, ob Bilder wahrgenommen werden, die sich auf eine Schnittmenge von Menschen mit „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabten“ beziehen. Dabei werden Menschen mit „Migrationshintergrund“ in zwei Gruppen geteilt, die sich durch ihre Schichtzugehörigkeit voneinander unterscheiden. Die eine Gruppe steht in Verbindung mit niedrigen beruflichen Positionen und einem geringen Einkommen. Dies ist – aus den später diskutierten Zitaten ersichtlich – auch diejenige Gruppe, auf die sich der allgemeine Migrationsdiskurs zu beziehen scheint. Dem gegenüber stehen Menschen, die einen hohen Bildungsgrad haben und prestigereiche und finanziell lukrative Berufe ausüben. Dabei ist klar, dass U. und ihre Familie der zweiten Gruppe zugehörig sind.

Durch die Einbindung der individuellen Ebene – „ich kenn halt viele Leute“ – werden Identitäts- und Repräsentationsebene miteinander vermengt. Durch die klare Trennung der beiden konstruierten Gruppen und die Distanz dazwischen – „es gibt eben kaum Mittel- / also, so dazwischen Leute“ – scheint sich U. weit außerhalb der Reichweite der Fremdpositionierungen auf der Repräsentationsebene hinsichtlich des „Migrationshintergrunds“ zu befinden.

Sie abstrahiert die Menschen, über die sie spricht, und stiftet eine gewisse Ordnung, indem sie sie zu zwei Mengen gruppiert, sodass innerhalb der jeweiligen Menge eine Nähe hergestellt wird und zwischen den beiden Distanz. Zwar kann nicht von Naturalisierungen gesprochen werden, aber die Eigenschaften, die zur Beschreibung herangezogen werden, erscheinen als fixierte, unbeeinflussbare Bestandteile der jeweiligen Personen. Die Handlungen der Personen – ihre beruflichen Aktivitäten – erscheinen dabei als Ausdruck der Zugehörigkeit zum jeweiligen Kontext, also als habituelle Wirksamkeit. Sie dienen als gegenseitiges Erkennungsmerkmal und umfassen bestimmte Gewohnheiten, wie etwa die (von U. zugeschriebene) Prioritätensetzung im Zuge der Migration – entweder hatten sie zuerst Aussicht auf eine gesicherte berufliche Situation oder sie kamen her, um „dann mal zu schauen (.) wie kann ich bisschen Geld verdienen“.

Zusätzlich muss auch berücksichtigt werden, dass diese Ordnungen im Kontext der Frage nach einer Schnittmenge zwischen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ auf der Repräsentationsebene erstellt werden. Die Mitgliedschaft zu einer der beiden Gruppen

bekommt ihre Bedeutung also erst, wenn das Element der „Hochbegabung“ identifiziert werden soll.

Die zweite Gruppe der Menschen mit „Migrationshintergrund“, die einer privilegierten sozialen Schicht angehört, wird dabei als diskursiv mit dem Begriff der „Hochbegabung“ assoziiert verstanden. Die oben beschriebene Trennung der beiden Gruppen kann also aus dieser Perspektive als an den Begriff der „Hochbegabung“ gekoppelt verstanden werden. Dadurch wird die familiäre Klassenzugehörigkeit mit der „Hochbegabung“ in Verbindung gebracht. Dieser Zusammenhang kann daher als Wiederholung der oben erläuterten Kritik bzgl. der fehlenden Chancengleichheit verstanden werden und möglicherweise das Unbehagen der eigenen Selbstpositionierung als „hochbegabt“ sowie die Vermeidung von Fremdpositionierungen hinsichtlich dieses Begriffs erklären.

Dies wird besonders dahingehend relevant, dass sich U. nicht von den gängigen Stereotypen im Kontext des „Migrationshintergrunds“ betroffen sieht:

ja, **eben**, das ist ja **auch** ein Stereotyp, dass man dann weniger gebildet ist, weil man eben auf die schlechteren Schulen geht //mhm// ja, und wenn auf ein Gymnasium, dann auf ein schlechteres //mhm// oder halt eher auf Hauptschule und so //mhm// das ist schon ein Stereotyp //mhm// ja ((lacht ein bisschen)) //ähm// ja, das grenzt sich halt deswegen ein bisschen aus (.) deswegen (.) in der Schule (2) ist es=ist es ja **wurscht**, wenn / dass ich sage, ich bin Serbin, die Leute **wissen**, allein **dadurch**, dass ich auf die Schule gekommen bin //mhm// <<ein wenig [unsicher, verlegen, nervös] lachend> bin ich nicht ungebildet>, also (.) ja (3) stimmt, vielleicht deswegen (.) können die Stereotype jetzt auch nicht so Fuß fassen, weil (1) ja (.) was=was=was wollen sie / wie würden sie überhaupt auf die Idee kommen, dass ich weniger gebildet bin, wenn ich an die Schule gekommen bin? //(lacht ein bisschen)// ja ((lacht ein bisschen)) (U100)

Im schulischen Kontext, in einem Zusammenhang, in dem ein gemeinsames Wissen über die (schulischen) Erfolge vorhanden ist, in dem das Wissen über die eigene „Hochbegabung“ als vorausgesetzt gilt, werden keine Stereotype wirksam und die oben beschriebene Trennung der Menschen mit „Migrationshintergrund“ entlang sozioökonomischer Ungleichheitsverhältnisse wird irrelevant. Als Inhalt der genannten Stereotype wird der angenommene Bildungsgrad genannt – Hauptschule oder schlechteres Gymnasium. Ein Vorwurf dieser Art sei aber vor dem Hintergrund der SKP nicht möglich.

Die oben hergestellte diskursive Verknüpfung zwischen der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit und den Stereotypen zum „Migrationshintergrund“ zeigt sich hier also in ihrer umgekehrten Wirkrichtung: Durch die privilegierte Positionierung entlang klassistischer Ungleichheitsverhältnisse – zu denen auch das österreichische Schulsystem dazugehört bzw. beiträgt – wird bereits eine Zuordnung zur zweiten oben beschriebenen Gruppe durchgeführt, sodass die Zweiteilung durch die suggerierte Eindeutigkeit an

Bedeutung verliert – es ist „**wurscht**“, dass U. Serbin ist. Dadurch zeigt sich, dass die Konstruktion dieser Trennung durchaus an den Begriff der „Hochbegabung“ gekoppelt werden kann.

Dadurch, dass die symbolische Mitgliedschaft der „Hochbegabung“ wirksam ist, U. aus dieser Perspektive also gewissermaßen ist wie alle Anderen, verliert der Habitus des „Migrationshintergrunds“ an Bedeutung, da er nicht als Bedingung der eigenen Handlungen interpretiert werden könne.

U. bezieht sich auf Kriterien in Bezug auf die Klassenzugehörigkeit, um innerhalb der Menschen mit „Migrationshintergrund“ eine binäre Ordnung darzustellen. Dieser Ordnung schreibt sie sowohl faktische als auch diskursive Relevanz zu. Ihren Einschätzungen zufolge existieren diese beiden Gruppen als klar voneinander getrennte Gegenpole. Der Diskurs bezieht sich dabei eindeutig auf die schlechter situierte Gruppe. Zusätzlich tritt sie selbst auch als Produzentin des Diskurses auf. Es wird also eine Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbstpositionierung hergestellt, deren Konsequenz eine partielle Exklusion aus dem Kontext ist.

Wie abschließend in Zusammenhang mit der Sprache gezeigt werden soll, handelt es sich dabei um keine vollständige Ausgeschlossenheit. Diese Kombination von Betroffenheit und einer Positionierung außerhalb der betreffenden Themen zeigt sich als ausschlaggebend für die narrativen Positionierungsakte der Interviewpartnerin.

8.4.3 Sprache

Nachdem nun die Begriffe des „Migrationshintergrunds“ und der „Hochbegabung“ samt ihrer Implikationen bzgl. klassistischer Ungleichheitsverhältnisse separat analysiert worden sind, soll nun die Sprache diskutiert werden. Diese befindet sich gewissermaßen zwischen den beiden, da sie sowohl an natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten als auch an die Schule gekoppelt ist. Dabei wird auch deutlich, dass die Frage nach der Zugehörigkeit der Interviewpartnerin eine äußerst komplexe ist, die unterschiedliche Positionierungen mit sich zieht.

Die Sprache wird von U. in verschiedenen Zusammenhängen als relevanter Faktor im Kontext des „Migrationshintergrunds“ benannt. Bei der Frage, wie und weshalb sie sich gemeldet hatte, als nach InterviewpartnerInnen mit „Migrationshintergrund“ gefragt wurde, wird unter Anderem erwähnt, dass zu Hause „nur Serbisch“ gesprochen wird. Die Selbstpositionierung als Mensch mit „Migrationshintergrund“ wird also zunächst auf die Sprachpraktiken

zurückgeführt. Diese implizieren hier ganz offensichtlich, dass nicht Deutsch gesprochen wird und dass sich U. unter anderem deshalb einen „Migrationshintergrund“ zuschreibt. Die Sprachpraktiken zeigen die habituelle Wirksamkeit der Zugehörigkeit an, da die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu einem Kontext, der als „Serbisch“ bezeichnet wird, die Bedingung dafür ist.

Gleichzeitig bedeutet es aber auch, dass keine „Misch-Sprache“ gesprochen wird, wodurch sich U. teilweise wiederum nicht betroffen fühlt, wenn über „Jugos“ gesprochen wird:

also, ich=ich fühle mich nicht zu der Gruppe dazugehörig, weil ich [...] auch nicht halb Deutsch, halb Serbisch rede mit meinen Freunden (3) also, das wurde mir auch von zu Hause so beigebracht, also so, dass man=dass man das wirklich trennen soll, bevor man anfängt (.) eine Misch-Sprache zu entwickeln //mhm// und dann gar keine Sprache wirklich mehr kann //mhm// ja (.) und das merk ich voll, da bin ich meinen Eltern total dankbar (U86)

U. spricht nicht „halb Deutsch, halb Serbisch“ und fühlt sich deshalb nicht durch den Begriff „Jugo“ angesprochen. Diese Praxis wird durch die familiäre Erziehung begründet und an späterer Stelle auch positiv bewertet.

U. definiert sich durch ihre sprachlichen Umgangsformen also als Mensch mit „Migrationshintergrund“. Gleichzeitig ist die Sprache auch der Grund, dass sie kein „Jugo“ sei. Es ist also eine Wechselwirkung zwischen der Identitäts- und Repräsentationsebene zu sehen. Ihr individueller Sprachgebrauch führt dazu, dass sie sich durch Diskurse, die Menschen mit „Migrationshintergrund“ betreffen, angesprochen fühlt, aber von dem Begriff des „Jugos“ nicht.

Die spezifische sprachliche Praxis wirkt Ordnung stiftend, indem die Gruppe der Menschen mit „Migrationshintergrund“ abermals in zwei Untergruppen geteilt wird. Darin positioniert sich U. eindeutig als kein „Jugo“. Dieses Zugehörigkeitsverhältnis kann aus zwei Perspektiven als affirmiert verstanden werden: Erstens wird die Konsequenz der Sprachpraxis gutgeheißen – „da bin ich meinen Eltern total dankbar“ – und zweitens erscheint es auch positiv, dass U. sich dadurch „nicht zu der Gruppe dazugehörig“ (U86) fühlt, die „die Leute meinen, wenn sie über Jugos schimpfen“:

ich gehöre jetzt nicht zu der Gruppe, die die Leute meinen, wenn sie über Jugos schimpfen //mhm// ähm ja (3) aber ich verteidige sie dann doch gerne und sage, sie sollen das nicht machen, sondern sie sollen lieber über (.) Prolos schimpfen ((beide lachen)) <<lachend> was nicht besser ist> ((lacht)) (U84)

U. fühlt sich nicht direkt angesprochen, wenn über „Jugos“ gesprochen wird. Die „Leute meinen“ zwar nicht sie, aber sie fühlt sich dennoch emotional betroffen und möchte die Betroffenen, „sie“, dadurch in Schutz nehmen, indem sie die Verwendung des Begriffs

„Prolo“ vorschlägt. Sie rügt sich sofort selbst und bewertet ihr Verhalten negativ. Trotzdem werden zwei Dinge deutlich: Erstens suggeriert die Auswechselbarkeit der beiden Worte eine semantische Nähe. Zweitens impliziert es auch, dass U. sich selbst eindeutig nicht als „Prolo“ sieht.

Der Begriff Prolo bezeichnet als Ableitung des Worts „Prolet“ jemanden, „der keine Umgangsformen hat“ (Duden Online: Prolet) und hängt mit dem Begriff des Proletariers zusammen, der sich auf eine niedrige Stellung hinsichtlich gesellschaftlicher Klassen im marxistischen Sinn bezieht. Die Relevanz der Umgangsformen wird deutlich, indem mit „Jugo“ eine „bestimmte Gruppe von Leuten [gemeint ist], die sich=die sich (.) irgendwie / also die sich (.) auf eine bestimmte Art verhält“ (U82). Er bezieht sich also auf den dazugehörigen Habitus, sowohl hinsichtlich der ähnlichen Lebensbedingungen – der sozioökonomischen Schicht – als auch der Gewohnheiten des Handelns.

Den Kontext dieser Erzählung bildet also die diskursive Positionierung von „Jugos“, die an negative Assoziationen gekoppelt ist, die sich in diskursiven Praktiken niederschlagen – „schimpfen“. Es handelt sich vordergründig also um eine Positionierung von Migrationsanderen auf der Repräsentationsebene. Diese Positionierung wird an dieser Stelle so dargestellt, dass sie keine Fremdpositionierung der Interviewpartnerin ist – „ich gehöre jetzt nicht zu der Gruppe, die die Leute meinen“. In diesem diskursiven Zusammenhang nimmt sie die Betroffenen in Schutz, indem sie den Fokus der Beschimpfungen auf „Prolos“ lenkt. Das kann sie auf diese Art nur machen, da sie selbst nicht zu dieser Gruppe gehört. Mithilfe ihrer Handlungen beeinflusst sie also die Zielgruppe der Benachteiligungen, indem sie die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu einer schichtspezifischen Zugehörigkeit macht. Dadurch macht sie auch deutlich, dass sie sich auf natio-ethno-kultureller Ebene – zumindest emotional, zumindest teilweise – als Mitglied der gemeinten Gruppe fühlt, unter einem klassenspezifischen Blickwinkel allerdings nicht.

Die Zugehörigkeit der Interviewpartnerin entlang sozioökonomischer Ungleichheitsverhältnisse stellt sich also abermals als problematisch dar. Obwohl sie sich wünscht, dass „alle dieselben Chancen haben“, ist sie auf ihre – privilegierte – sozioökonomische Positionierung angewiesen, um rassistischen Benachteiligungen entgegenwirken zu können – „was nicht besser ist“.

Ihre sozioökonomische Zugehörigkeit sieht U. dabei unter anderem auf sprachlicher Ebene habituell wirksam werden:

und deswegen, glaub ich, **allein** sobald ich den Mund aufmach ähm (2) weil ich=weil ich eben auch (.) es **schaffe**, sozusagen, {macht Gänsefüßchen-Geste} Hochsprache zu reden //mhm// deswegen (.) ähm also, fangen die meisten Stereotype gar nicht erst an //mhm// ja, dann sind die Leute eben, wie gesagt, eher **überrascht**, dass ich aus Serbien komme (U90)

Durch ihren sprachlichen Ausdruck sieht U. keine Angriffsfläche für etwaige Stereotype. Dabei wird explizit der Begriff der „Hochsprache“ verwendet. Diese stellt jene Sprachform dar, die in der Schule erlernt wird und die dadurch die eigene schulische Bildung anzeigt. Der sprachliche Habitus, der mit Bildungserfolg einhergeht, führt dazu, dass U.s natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht hinterfragt wird, solange das Gegenüber nicht weiß, dass sie „aus Serbien“ kommt. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Interviewpartnerin blond ist und dadurch ihre Zugehörigkeit nicht aufgrund ihres Aussehens hinterfragt wird.

Die Assoziation von fehlender natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zum Mehrheits-Wir wird weiters durch den Ausdruck der „Ghetto-Sprache“ (U78) verdeutlicht. Der Begriff des Ghettos wurde bereits erwähnt, als es um die Relevanz des Umfelds auf schulischen Misserfolg ging, wodurch sich U. implizit selbst davon distanziert. Ein zweites Mal wird er verwendet, wenn die Konsequenzen beschrieben werden, wenn die Interviewpartnerin ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu „Serbien“ offenlegt:

wenn ich ein bisschen (.) so in die (.) {macht Gänsefüßchen-Geste} Ghetto-Sprache verfall, wenn ich so ein bisschen anfang (.) ja, so zu reden, dann (.) dann, dann werden sie das darauf beziehen und (.) auch ähm ((lacht ein bisschen)) <<grinsend> ja, solche Sachen halt> //mhm// so Sachen (.) ja, dann so, <<mit verstellter Stimme> ja, das ist die Serbin und so> <<grinsend> **okay**, aber wenn ich es euch nicht **gesagt** hätte, dann hättet ihr's nicht darauf **bezogen**> ((lacht bisschen)) //mhm// aber auch nur im Spaß (U78)

U.s Verwendung der „Ghetto-Sprache“ wird dabei auf den „Migrationshintergrund“ zurückgeführt. Nachfolgend wird an dieser Schlussfolgerung Kritik geäußert, indem argumentiert wird, dass sie nur mit dem Wissen über den „Migrationshintergrund“ möglich sei. Andernfalls, wenn U. nicht selbst dazu Stellung bezogen hätte, wäre dieser Zusammenhang nicht hergestellt worden. Stattdessen, so lässt sich eventuell spekulieren, wäre die sozioökonomische Zugehörigkeit als Begründung herangezogen worden – was, wie oben bereit erläutert, aufgrund des Besuchs der SKP nicht möglich ist.

Die dargestellten Zuschreibungen werden am Schluss relativiert, indem ihnen ein lustiger Charakter zugewiesen wird. Indem also die Aussagen „auch nur im Spaß“ gemacht werden, werden sie implizit ernstesten Aussagen gegenübergestellt. Die pauschalisierende Wirkung deutet darauf hin, dass das antagonistische Gegenstück Klischees sind, also Teil der Repräsentationsebene. Diese Relativierung mithilfe des humorvollen Charakters kann als

Entkräftung in Bezug auf die als ernst empfundenen Zuschreibungen auf der Repräsentationsebene gedeutet werden, um das Umfeld der Interviewpartnerin nicht als Produzent dieser Diskurse auftreten zu lassen.

Die Tatsache, dass U. nicht im „Ghetto“ aufgewachsen ist, zieht in ihrer Darstellung einige Konsequenzen mit sich. Zunächst heißt das, dass ihr schulischer Erfolg ermöglicht oder zumindest nahegelegt und vereinfacht wurde. Dieser Erfolg ergibt sich aus einer Kombination aus (biologischem) Potenzial und dem Ausnützen dessen, was letztlich im Besuch der SKP mündet. Diese ist nicht nur eine Schule für „Hochbegabte“, sondern auch eine gute Schule. Dadurch erfährt U. eine soziale Positionierung, die den Erwartungen, die in Bezug auf Menschen mit „Migrationshintergrund“ wirken, fast widerspricht und dadurch Überraschung hervorruft.

Während sich U. in den bisher zitierten Ausschnitten als nahezu gänzlich außerhalb der gängigen Diskurse zu „Jugos“ positioniert und davon ausgeht, dass sie selbst nicht gemeint sei, sind ihr die Diskurse dennoch nicht Recht:

was mich eher stört, ist, wenn Leute=wenn Leute (.) sich über Jugos aufregen oder so //mhm// dann (.) darf ich sie daran erinnern, dass ich auch dazugehöre ((beide lachen)) (U80)

Dass sich Menschen „über Jugos aufregen“, findet U. nicht gut. Dass stört sie „eher“ als wenn „im Spaß“ Witze gemacht werden, wie vorher beschrieben. Diese Interviewpassage ist also das ernste Gegenstück zu den Späßen, die zuvor erwähnt wurden.

Obwohl U. sich nicht gemeint sieht, „erinnert“ sie die Leute daran, dass sie auch Teil der tatsächlich gemeinten Gruppe ist. Eine Erinnerung impliziert, dass davor etwas vergessen wurde. Sie fühlt sich also zu diesem Kontext verbunden, was auf einer emotionalen Ebene geäußert wird – es „stört“ sie. Deshalb setzt sie ihr Handeln bewusst und explizit als Erkennungsmerkmal ein, „erinnert“ an ihre Zugehörigkeit, um den Fremdpositionierungen von „Jugos“ entgegenzuwirken und die negativen Diskurse zu entkräften. Sie versucht an dieser Stelle, die Koppelung von Rassismen an Klassismen zu lösen, indem sie sich selbst als Gegenbeispiel nimmt. Sie betont ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, um sich als Teil der Betroffenen darzustellen, und gleichzeitig auch ihre sozioökonomische Zugehörigkeit, um sich von den vorherrschenden Bildern abzugrenzen und diese dadurch zu entkräften. Durch ihre Selbstpositionierung beeinflusst sie also die Relationen, die in Bezug auf Migrationsandere wirksam werden.

Dies kann sie allerdings nur deshalb machen, indem sie sich ihrer eigenen Position

hinsichtlich der Klasse sicher ist. Dies ist sie unter anderem dadurch, dass sie nach meritokratischen Argumentationsprinzipien aufgrund ihrer „Hochbegabung“ – also des Nutzens ihres Intelligenz-Potenzials – eine gesicherte Stellung einnimmt.

In einem Kontext rassistischer Rede wird die eigene Selbstpositionierung dazu verwendet, um die Diskurse zu entkräften. Die Identitätsebene soll also die Repräsentationsebene beeinflussen. Gleichzeitig wird deutlich, dass zwar die verbalen Mittel vordergründig auf natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen hindeuten, diese letztlich allerdings nur dadurch entkräftet werden können, dass auch bzw. vor allem schichtspezifische Differenzlinien der Inhalt der Diskurse zu sein scheinen. Deshalb kann die Interviewpartnerin ihre eigene individuelle Klassenzugehörigkeit dazu nutzen, die natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen an dieser Stelle zumindest teilweise unwirksam zu machen.

8.4.4 Schlussfolgerungen

Die Definition der „Hochbegabung“ stellt sich bei U. als Zusammenspiel von Genetik, Umfeld und eigener Leistung dar. Der Einfluss der ersten beiden Faktoren erzeugt dabei ein gewisses Unbehagen, das vermutlich durch die Komponente „Glück“ erklärt werden kann: Umstände, für die man nicht selbst verantwortlich ist, tragen zum eigenen Schulerfolg bei. Als Beispiel wird genannt, dass der Großteil der SchülerInnen der SKP – inklusive der Interviewpartnerin selbst – aus sozioökonomisch privilegierten Familien komme.

Der Faktor der eigenen Leistung wird im Gegensatz zu den anderen beiden nicht kritisiert. Er sei essenziell, um letztlich das eigene „Potenzial“ auszuschöpfen und stellt gewissermaßen eine Legitimation für die eigenen Privilegien – den Besuch einer guten Schule – dar.

Bei Interaktionen mit anderen wird zumeist die Nennung der eigenen „Hochbegabung“ gemieden, um unangenehme Fremdpositionierungen zu vermeiden und somit „auf einer Ebene“ mit dem Gegenüber zu bleiben.

Hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ist bei U. wichtig, welcher Begriff gebraucht wird. Unter dem „Migrationshintergrund“ ersten fühlt sie sich mitgemeint. Allerdings teilt sie die Gesamtheit der Menschen mit „Migrationshintergrund“ in zwei Gruppen, die sich durch ihre sozioökonomische Zugehörigkeit deutlich voneinander unterscheiden. Die erste ist die, die mit dem Wort „Jugo“ bezeichnet wird und auch an den Begriff „Ghetto“ gekoppelt ist. Dieser Begriff kann teilweise synonym zu „Prolos“ verstanden werden, was die Trennung entlang klassistischer Kriterien veranschaulicht.

Die zweite Gruppe – zu der U. eindeutig dazugehört – sind jene Menschen, die sich in guten beruflichen Positionen wiederfinden und auch gemeint sein können, wenn nach der Schnittmenge zwischen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ gefragt wird. Dadurch erhalten beide Begriffe eine klare klassistische Komponente.

Trotz der Suggestion, dass U. sich durch die gängigen Diskurse nicht gemeint fühle, empfindet sie sie als unangenehm. Die Kritik kommt dabei gewissermaßen von einer Außenposition, da sich die Interviewpartnerin beispielsweise ganz bewusst dazu entschließt, sich selbst als Mensch mit „Migrationshintergrund“ zu positionieren. Das impliziert eine Wahl und auch, dass die Interviewpartnerin – ohne ihr direktes Zutun – nicht als Migrationsandere wahrgenommen wird. Dabei reproduziert sie teilweise aber auch die kritisierte Trennung und verschiebt sie lediglich auf klassistische Ungleichheitsverhältnisse.

Im Bildungskontext wird eine strukturelle Benachteiligung von Migrationsanderen wahrgenommen, die sich auch auf der Repräsentationsebene niederschlägt. Die eigene „Hochbegabung“ fungiert dabei teilweise als Exklusion aus dem „Migrationshintergrund“, da sich dieser explizit auf den Besuch schlechterer Schulen beziehe.

8.5 Interview 5 – M.

M. besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 11. Schulstufe an der SKP. Nachdem eine potenzielle Interviewpartnerin abgesagt hatte und diejenigen, mit denen bereits ein Interview durchgeführt worden war, um Kontakte zu anderen möglichen KandidatInnen gebeten worden waren, wurde M. über das soziale Netzwerk Facebook um die Teilnahme gebeten, der er auch direkt zustimmte. Er ordnet sich klar und eindeutig dem natio-ethno-kulturellen Kontext „Asien“ bzw. „Korea“ zu und begründet dies mehrmals auch durch sein Aussehen. Außerdem verbringe er jeden Sommer in Korea, wo er viele FreundInnen habe immer auch einen Monat lang die Schule besuche.

Die folgende Analyse wird sich hauptsächlich der Repräsentations- und Identitätsebene widmen dabei die markantesten Wechselwirkungen diskutieren. Die Strukturebene wird dort, wo sie vom Interviewpartner erwähnt wird, bzw. wo zusätzliche Erläuterungen sinnvoll erscheinen, in den jeweiligen Zusammenhang eingebettet thematisiert.

Thematisch sind die Analysen im Wechselspiel zwischen den Klischees zu „Asiaten“ bzw. „Ausländern“ generell und den Selbstpositionierungen des Interviewpartners angesiedelt. Dabei soll zunächst der Bezug zu den „Asiaten“-Klischees diskutiert werden, um danach Stereotype zu „Ausländern“ allgemein und die Selbstwahrnehmungen des Interviewpartners

zu erläutern. Ein besonderer Fokus wird zusätzlich auf dem Wert der eigenen Leistung liegen, da dies ein Thema ist, das sich nahezu durch das gesamte Interview durchzieht und eine wichtige Funktion bei der Herstellung von Positionierungsrelationen spielt²⁰.

8.5.1 „Asiaten lernen viel“

M. bezeichnet sich selbst dezidiert und kontextunabhängig als „Koreaner“. Seine Eltern sind in Korea geboren und zum Studieren nach Österreich gezogen. Die Familie fährt regelmäßig im Sommer für längere Zeit nach Korea und der Interviewpartner zieht es in Erwägung, nach dem Schulabschluss in Korea zu studieren.

Er begründet viele seiner Verhaltensweisen und Werte mit seiner natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, unter anderem auch seine Situation im Bildungskontext. Dabei leitet er die Antwort auf die erste Frage – nach dem Weg zur SKP – mit den Erwartungen des Vaters ein: „{schnauft} naja, generell wollte mein **Vater**, dass ich die Schule besuche“ (M6). Aufgrund dessen wird kurz später von der Interviewerin um eine ausführlichere Darstellung der Rolle der Familie im Bildungskontext gebeten:

Interviewerin mhm (.) und weil du / also, ich komme nochmal kurz auf deinen Vater zurück //ja// ähm was für eine Rolle spielt denn Bildung so in deiner Familie? =

M. =sehr viel / also //<<lachend> okay// <<grinsend> es ist ja / man hört ja, Asiaten lernen viel, Asiaten werden **von** Eltern> sozusagen gedrängt zu lernen, das stimmt alles //mhm// zumindest bei meiner Familie so //okay// also (.) es ist halt auch so, in Asien, also, speziell in Korea, Japan, China ist es ja so, dass (.) Leute extrem **viel** lernen und extrem **oft** lernen, und das hab ich auch selber miterlebt, weil (.) ich geh immer im Sommer nach Korea und da war es halt so, dass ich halt (.) bei ih- / bei denen ist es halt so, dass der Sommer erst so (.) im August beginnt, und ich war dann noch einen Monat immer in der Schule //mhm// damit ich halt so schaue, wie's **dort** ist //okay// und dort ist es halt immer so, ja (.) es ist **länger** Schule //mhm// **viel** mehr zu tun //mhm// und (.) Tests sind **extrem** schwer (M15f)

Die Frage nach dem Stellenwert der Bildung im familiären Kontext wird klar als „sehr viel“ definiert und durch die Unterbrechung des Redeflusses der Interviewerin nochmals unterstrichen. Dies wird begründet, indem auf die gängigen Klischees über AsiatInnen zurückgegriffen wird. Dabei ist auffallend, dass der Satz zunächst mit „es ist ja“ eingeleitet wird, dann jedoch durch „man hört ja“ ausgewechselt wird. Zuerst beginnt der Interviewpartner eine Phrase, die einen Sachverhalt beschreiben soll, entscheidet sich dann aber dagegen und gibt stattdessen lediglich wieder, was „man“ hört. Es wird also eine Distanzierung von der Aussage vorgenommen. Diese wird durch das begleitende Grinsen verstärkt, indem dadurch unklar gemacht wird, wie der Interviewpartner genau zum

²⁰ Im Sinne der Transparenz soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Verfasserin der Arbeit die Analyse dieses Interviews als besondere Herausforderung empfunden hat. In Hinblick auf die Art der Darstellungen und die darin vermittelten Überzeugungen und Werte entstand der Eindruck, dass diese sich deutlich von jenen der Verfasserin unterscheiden. Es wurde versucht, die eigene Logik hintanzustellen und stattdessen jene des Interviewpartners nachzuvollziehen und als Maßstab zu nehmen und diese anschließend aus intersektionaler Perspektive zu betrachten.

dargestellten Inhalt steht: Inwiefern stimmt er mit den Beobachtungen und Überzeugungen des Interviewpartners überein? Soll die Darstellung als witzige Übertreibung gemeint sein? Wenn ja, werden dabei die Tatsachen an sich überspitzt dargestellt oder bezieht sich das rhetorische Stilmittel auf die wahrgenommenen Diskurse?

Die Passage lässt zusätzlich Raum für Spekulationen, aus welchen Gründen die Aussagen nicht als die Eigenen dargestellt werden. Eventuell wird antizipiert, dass die Inhalte von der Interviewerin als negativ bewertet werden könnten, sodass eine Distanzierung einen gewissen Schutz vor dieser potenziellen Fremdpositionierung bietet.

Das Gehörte – „man hört ja“ – dient dann in weiterer Folge dazu, die Behauptung – <<grinsend> [...] „Asiaten lernen viel, Asiaten werden **von** Eltern> sozusagen gedrängt zu lernen“ – zu stützen – „das stimmt alles“. Dies wird kurz darauf zum Teil relativiert, indem der Bezugskontext auf die eigene Familie eingeschränkt wird – „zumindest bei meiner Familie“. Allerdings ist direkt im Anschluss darauf die Sprache davon, dass „es [...] halt auch so [ist]“, dass in bestimmten Teilen Asiens „Leute“ sehr viel für die Schule machen. Dies wird dann auch durch eigene Erfahrungen belegt – „und das hab ich auch selber miterlebt“ – jedoch werden die Erlebnisse nicht als eigenständige Ereignisse, sondern wiederum als allgemeine Aussagen wiedergegeben, deren Zweck es ist, das, was „man hört“, zu beweisen.

In diesem Absatz wird also deutlich, dass es hier eine starke Verknüpfung der Identitäts- mit der Repräsentationsebene gibt, zwischen dem, was „man hört“, und dem wie „es ist“, sei es in „Asien“ oder lediglich innerhalb der Familie des Interviewpartners. Es wird mehrmals zwischen den beiden gewechselt, sodass sie letzten Endes nahezu ident wirken. Dabei tritt der Interviewpartner als Teil seiner Familie auf, die wiederum dem Zugehörigkeitskontext „Asien“ zugeordnet wird.

An dieser Stelle soll die hier zitierte Passage ausführlich auf die dargestellte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit des Interviewpartners hin analysiert werden, um die konstruierten Verhältnisse in späteren Ausschnitten lediglich zu ergänzen.

M. bekennt sich in diesem Abschnitt also eindeutig zu jenem Kontext, den er „Asien“, bzw. „Korea“ nennt. Im Sinne der symbolischen Mitgliedschaft ist er hierbei wie alle anderen „Asiaten“ – „das stimmt alles [...] bei meiner Familie so“. Die dargestellten Sachverhalte erscheinen dabei in Form von Naturalisierungen – „es ist halt auch so“ – und stellen sich als unumstößlicher und kaum beeinflussbarer Bestandteil des natio-ethno-kulturellen Kontexts dar. Dass es sich bei den Beschreibungen letztlich um Relationen handelt, wird beispielsweise

daran deutlich, dass „Asiaten [...] viel“ lernen, die Bedeutung dieser Aussage also letztlich nur über das Gegenstück verstanden werden kann, dass andere Menschen wenig lernen.

Hinsichtlich der habituellen Wirksamkeit erscheinen alle Kriterien für eine fraglose Zugehörigkeit erfüllt: Die Tatsache, dass M. zum „Korea“ genannten Kontext zugehörig ist, ist die Bedingung für sein Verhalten in der Schule; In später diskutierten Passagen wird deutlich gezeigt, dass bestimmte Aspekte davon – den elterlichen Anforderungen zu entsprechen, gute Schulerfolge zu erzielen, im schulischen Kontext konfliktfrei zu funktionieren – ein essenzieller Teil des Selbstverständnisses sind, sowohl hinsichtlich der „Hochbegabung“ als auch des „Migrationshintergrunds“; Die Handlungen von M. werden ihm vom Kontext zugestanden, was daran ersichtlich wird, dass er regelmäßig „dann noch einen Monat immer in der Schule“ in Korea ist; Schließlich werden auch die Konsequenzen der Handlungen – die Schulerfolge, der harmonische Umgang mit seinen Mitmenschen – vom Interviewpartner aktiv akzeptiert.

In Hinblick auf die biographisierende Verbundenheit stellt sich der Interviewpartner in der interessierenden Passage ebenfalls als fraglos zugehörig zu „Korea“ dar: Seine eigene Lebenszeit – „jeden Sommer“ – verbringt er „dort“ und trägt dadurch zum Fortlauf der Geschichte bei. Vice versa werden diese Sommer als Teil des Selbstverständnisses geschildert, indem sie im Laufe des Interviews mehrmals erwähnt werden und als Beispiele für die Selbstdarstellungen herangezogen werden. Auf emotionaler Ebene heißt der Interviewpartner diese Zugehörigkeit größtenteils gut – trotz der sanften Kritik, die er manchmal äußert, zweifelt er nicht an seinem Zugehörigkeitsstatus. Hinsichtlich der moralischen Ebene wirken die Zugehörigkeitsverhältnisse disziplinierend, indem sie mitunter als Richtlinien für das eigene Verhalten dargestellt werden, was an späterer Stelle ausführlicher diskutiert werden soll. Hinsichtlich des kognitiv-praktischen Aspekts wird die Zugehörigkeit hergestellt, indem die (unbekannte) Allgemeinheit „Korea“ und „Asien“ durch ihre Zugehörigkeit vertraut erscheinen.

Es scheint auch von großer Relevanz, dass diese Aussagen im Kontext der Frage nach der Relevanz von Bildung getätigt werden. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit spielt also im Bildungskontext eine essenzielle Rolle und stellt daher einen relevanten Aspekt hinsichtlich der „Hochbegabung“ dar, wie im folgenden Zitat herausgearbeitet wird. Die Klischees über „Asiaten“ werden dabei durch den Zusatz der „Hochbegabung“ in ihrer Wirkung geradezu verstärkt und vice versa:

wenn Leute jetzt sagen, ähm (.) du bist hochbegabt, ja, hätt man eh denken können, weil du Asiate bist, <<grinsend> so zum Spaß / oder so Leute, so wenn / also, es ist jetzt nicht so> (.) keine Ahnung, bei manchen, zum Beispiel, wär's sicher anders, wenn man sagt, man ist hochbegabt und es ist ein anderer Migrationshintergrund //mhm// zum Beispiel (.) ich will jetzt nicht andere Länder schlechtmachen, aber (.) dann ist es halt so, das ist so, **wow**, (halt so?) ein **größerer** so (.) Effekt, aber Asiaten denken / haben sie überhaupt keinen großen Effekt, da denken sie, <<mit verstellter Stimme> es ist einfach ganz normal, weil sie sind eh klug> und da denk ich mir so, das **muss nicht** sein unbedingt //mhm// aber ja (.) das ist es halt so / also, für sie ist es so, ja, Asiaten, hochbegabt (.) ja, hätt man eh denken können //mhm// das ist etwas / das bestätigt nur ihre Klischees (M144)

Die Kombination der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit als „Asiate“ und einer „Hochbegabung“ wird als Bestätigung gängiger Klischees wahrgenommen²¹. Dadurch habe die „Hochbegabung“ „überhaupt keinen großen Effekt“, da sie durch die Stereotype als Normalität wahrgenommen wird. Dies wird in Kontrast zu einem generalisiert auftretenden „andere[n] Migrationshintergrund“ gesetzt, wo die „Hochbegabung“ einen „**größere[n]** so (.) Effekt“ auslöse. Die beiden Positionierungen innerhalb des Begriffs „Migrationshintergrund“ stellen also gewissermaßen die Enden eines Spektrums dar und gewinnen ihren „Effekt“, bzw. das Fehlen, erst durch das antagonistische Element. Die Tatsache, dass die „Hochbegabung“ bei „Asiaten“ „überhaupt keinen großen Effekt“ habe erhält ihre Bedeutung erst dadurch, dass sie bei anderen Ländern einen „**größere[n]**“ Effekt habe.

Interessant erscheint an dieser Stelle, dass der Zugehörigkeitsstatus zum Kontext der „Hochbegabung“ dabei in Frage gestellt wird. Nicht die Begabung scheint die Begründung für die erbrachten Leistungen darzustellen, sondern die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit – „ja, hätt man eh denken können, weil du Asiate bist“. Es wird also hinsichtlich der habituellen Wirksamkeit eine Assoziation zum Begriff „Asiate“ anstatt – wie normalerweise üblich – zur „Hochbegabung“ hergestellt. M. wird also von einer unspezifischen Allgemeinheit – „Leute“, „sie“ – als „Asiate“ wahrgenommen und dadurch aus dem natio-ethno-kulturellen Mehrheitskontext exkludiert.

An dieser Stelle wird die Konsequenz dieser Fremdpositionierung – „das bestätigt nur ihre Klischees“ – als unangenehm empfunden, was durch den aktiven Widerspruch dagegen verdeutlicht wird – „das **muss nicht** sein unbedingt“. Die zwingend erscheinende Kausalität, die zwischen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und der „Hochbegabung“ behauptet wird, wird vom Interviewpartner verworfen.

Im Kontext der „Hochbegabung“ widerspricht er also der Zuschreibung von Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen Kontext, wodurch sich diese als prekäre darstellt. Sie ist mit der

²¹ Dieses Diskursmuster findet sich auch in anderen Interviews wieder, wenn nach den Bildern hinsichtlich einer Überschneidung von „Hochbegabten“ und Menschen mit „Migrationshintergrund“ gefragt wird.

Einschränkung von Möglichkeiten verbunden: M. kann sich nicht auf die Art darstellen und positionieren, wie er es sich eigentlich wünschen würde. Zusätzlich scheint auch keine Option der Änderung in Aussicht zu stehen.

Im gerade diskutierten Ausschnitt wurde bereits eine Unterscheidung angedeutet, die sich im Laufe des Interviews mehrmals wiederholen wird. M. stellt sich selbst und seine eigene nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit einem generell auftretenden „Migrationshintergrund“ – „andere Länder“ – gegenüber. Um diese Relation in weiterer Folge analysieren zu können, soll nun das Thema der „Hochbegabung“ wieder ausgeblendet werden und zum Interviewpartner selbst und seinen Darstellungen der eigenen Familie zurückgekehrt werden.

Der im ersten Zitat dieses Kapitels erwähnte Umstand, dass „<<grinsend> [...] Asiaten **von** Eltern> sozusagen gedrängt [werden] zu lernen“ legt zunächst durch die Wortwahl des negativ konnotierten Begriffs „gedrängt“ eine negative Einstellung zu diesem Umstand nahe. Diese Vermutung scheint sich in manchen Absätzen auch zu bestätigen, wenn etwa als Grund für die Teilnahme am Aufnahmetest für die SKP der Wunsch des Vaters genannt wird:

knapp vor der Vierten, Ende der Vierten hat mein Vater gesagt, mach den Test, hab (gedacht/gesagt?), ich mach's, also ich sag' **nicht**, <<schneller, grinsend> widersprech meinem Vater **sicher nicht**, ich **mach** schon, ich **mach** schon> (M20)

Dem Vater und seinen Erwartungen werde „**sicher nicht**“ widersprochen. Die väterliche Fremdpositionierung wird also akzeptiert, um den Akt des Widerspruchs und dessen Konsequenzen zu vermeiden. Die Art, wie diese Entsprechung geäußert wird, erinnert an eine persiflierte Reaktion auf eine erfahrene Bedrohung. Dies kann als scherzhafte Darstellung der bereits erwähnten Klischees interpretiert werden, steht darüber hinaus aber auch in Einklang mit den als koreanisch bezeichneten Gesellschaftsverhältnissen:

bei uns ist es halt=halt Älteren werden immer sozusagen angesehen, höhere, ältere, und hier ist es jetzt nicht unbedingt der Fall, ich mein (.) ich widerspreche meinem Vater nie (M102)

Dem Vater werde „nie“ widersprochen, weil die „Älteren [...] immer sozusagen angesehen“ werden. Dies sei für einen Wir-Kontext – „bei uns“ – gültig, der hier als koreanisch bezeichnet wird und dessen Werte durch die Bekenntnis zumindest teilweise bejaht werden. Die disziplinierende Wirkung der Zugehörigkeit hinsichtlich der biographisierenden Verbundenheit tritt also abermals zum Vorschein, ebenso wie der Aspekt der Assoziation, der die Zugehörigkeit als Grund für die Handlungen darstellt. An dieser Stelle ist es zwar nicht so klar ersichtlich, aber auch die Konsequenzen der Zugehörigkeit werden bejaht, wenn

beispielsweise diese hierarchischen Verhältnisse an anderer Stelle als „ziemlich gut“ bezeichnet werden:

aber (.) **ein** Punkt ist für mich ziemlich gut, dass ich ein Koreaner bin, dass halt mein Vater mich (.) unter Kontrolle hat, sozusagen, also (.) vielleicht jetzt, wenn man denkt <<verstellte Stimme> oh, dein Vater hat dich unter Kontrolle, das ist ja ziemlich (.) nicht (.) lustig> nein, also, ich mein (.) es ist schon (.) also, ich bin so ein Typ, bei dem es sehr gut ist, wenn Einer, sozusagen, mir die Richtung zeigt //mhm// wo ich gehen soll //mhm// wo ich gehen soll, also, wenn / keine Ahnung, wenn mein Vater mir nicht reingedrescht hätte, dass halt (.) Alkohol sehr schlecht ist [...] (.) dann / keine Ahnung, wenn ich einfach nur so meine Freunde gesehen hätte, was weiß ich, was aus mir geworden wäre? //mhm// aber ich weiß, dass es schlecht ist [...] aber ähm ich weiß, dass ich (so/sogar/so meine?) Grenzen hab und dass ich es nicht überschreite und dass ich mein (Lernen?) immer noch da hab //mhm// und ähm ich find's auch gut, dass mein Vater mich so bisschen pusht, ansonsten würd ich nicht lernen (.) glaub ich, weil ich bin (.) also, wenn ich mal lerne, dann=dann lern ich ordentlich, aber bis dahin muss man halt (.) bisschen mich (.) <<leiser> ziehen, ja> (M124)

Der Interviewpartner antizipiert eine potenzielle negative Einstellung gegenüber dem Begriff der väterlichen „Kontrolle“ – also eine Fremdpositionierung auf der Repräsentationsebene – und führt ihn deshalb aus. Er sei richtungsweisend und halte M. von möglichen negativen Konsequenzen der moralischen Orientierungslosigkeit ab. Als Beispiele werden die Bereiche Alkoholkonsum und die schulischen Leistungen genannt. Diese werden an späterer Stelle nochmals relevant, wenn es um „Ausländer“ generell geht. An dieser Stelle sei festzuhalten, dass die Zugehörigkeit zum familiären Kontext auf jeden Fall als affirmiert bezeichnet werden kann. Wie bereits deutlich wurde, wird diese oft mit dem natio-ethno-kulturell als koreanisch oder asiatisch bezeichneten Kontext gleichgesetzt, wodurch sich die beiden gegenseitig stützen.

Die Selbstpositionierung entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien führt in weiterer Folge zu einer Positionierung, die auch im Kontext der „Hochbegabung“ von essenzieller Bedeutung sein wird. Obwohl der Behauptung „du bist hochbegabt, ja, hätt‘ man eh denken, weil du Asiate bist“ widersprochen wird, erschafft der Interviewpartner diese Verbindung gewissermaßen auch selbst: Er erhalte als „Koreaner“ von seinem Vater eine „Richtung“, werde „so ein bisschen [ge]pusht“, wodurch er „ordentlich“ lerne. In den nun folgenden Absätzen soll in erster Linie auf die Selbstpositionierungen des Interviewpartners im Kontext der SKP eingegangen werden.

8.5.2 „Hochbegabung“

Hinsichtlich der „Hochbegabung“ ist auffallend, dass die Begriffsdefinition und die Selbstpositionierung nicht entlang derselben Kriterien verlaufen. Die persönliche Definition von „Hochbegabung“ wird dabei jener des Genies gegenübergestellt. Ein Genie sei jemand, der ohne persönliche Leistung und Anstrengung, lediglich durch ein „super, super (.) Hirn [...] wirklich, wirklich klug ist“ (M24). Es handelt sich also um eine bodyistische Kategorie,

bei der allerdings der Faktor der persönlichen Verantwortung und Optimierbarkeit wegfällt. „Hochbegabt“ sei hingegen,

wenn einer wirklich (.) sich engagiert benimmt und **dadurch** halt (.) die Klugheit und Wissen sich angeeignet hat, das ist für mich hochbegabt, eigentlich (M24)

Während beide letztlich klug seien, unterscheiden sie sich dadurch, ob dies aufgrund als vorgegeben konzipierter Prädispositionen der Fall sei oder ob dies auf die individuelle Leistung zurückgeführt werden könne. „Hochbegabung“ wird dabei vor allem auf die selbst erbrachte Leistung zurückgeführt. Auf Nachfragen der Interviewerin wird auch eine körperliche Komponente genannt, die allerdings keine große Rolle zu spielen scheint. Die genannten Verhaltensweisen decken sich dabei in etwa mit denen, die dem „Koreaner“-Sein zugeschrieben werden, nämlich dem schulischen Arbeitsaufwand und einem guten Benehmen – die hier zu einem „engagiert[en B]en[ehmen]“ verdichtet werden.

Dies erscheint vor allem im Kontext der Selbstdefinition interessant, bei der einerseits die „Hochbegabung“ nicht Teil davon zu sein behauptet wird, gleichzeitig aber die eben genannten Kriterien als Grund dafür herangezogen werden:

ich hab eigentlich von mir nie gedacht, dass ich hochbegabt bin //mhm// es (.) es war einfach / der Anlass war einfach nur (.) nicht, dass ich dachte, ich bin hochbegabt, wie schon gesagt, sondern ich wollt einfach nur in die Schule, damit ich besseren Abschluss habe //mhm// und (.) halt, keine Ahnung, ich mein (.) ich find eher, ich bin so'n Mensch, der (.) halt (.) viel für die Schule gemacht hat und so das Wissen irgendwie=irgendwie angeeignet hat, <<grinsend> aber jetzt nicht, dass ich jetzt irgendwie besondere Qualitäten hab> oder (.) besser ist als die Anderen (M42)

Der Anlass, sich an der SKP zu bewerben, sei nicht gewesen, dass M. sich selbst für „hochbegabt“ gehalten hätte, sondern lediglich, dass er einen „besseren Abschluss“ haben wollte. Er habe „nie gedacht“, dass er „hochbegabt“ sei, also nicht, dass er „jetzt irgendwie besondere Qualitäten“ habe oder „besser“ sei als die „Anderen“. Stattdessen sehe er sich als jemanden, der „viel für die Schule gemacht hat und so das Wissen irgendwie irgendwie angeeignet“ habe. Für die in weiterer Folge zu diskutierenden Zusammenhänge soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass die persönliche Leistung und der daraus folgende Erfolg als klare Selbstpositionierung vertreten werden. Zusätzlich wird auch die Funktion der SKP an dieser Stelle auf den Abschluss, den sie ermöglicht, reduziert.

Die Zugehörigkeit zum Kontext der „Hochbegabung“ wird an dieser Stelle vom Interviewpartner stark eingeschränkt, fast abgestritten. Dies geschieht mittels mehrerer Argumentationen. Auf der Ebene der symbolischen Mitgliedschaft werden die einschränkende Darstellung und die damit einhergehenden Naturalisierungen abgelehnt – „ich find [...] jetzt nicht, dass ich jetzt irgendwie besondere Qualitäten hab“. Hinsichtlich der

habituellen Wirksamkeit sieht der Interviewpartner das Kriterium der Assoziation als nicht erfüllt an, da die „Hochbegabung“ nicht als Bedingung für seine schulischen Erfolge betrachtet wird.

Dennoch kann der Zugehörigkeitsstatus nicht als fraglos bezeichnet werden. Aufgrund der Frage der Interviewerin und aufgrund des Besuchs der SKP wird M. nämlich damit konfrontiert, dass der Mitgliedschaftsaspekt nicht völlig negiert werden kann. Andere und er selbst wissen, dass er – zumindest auf formeller Ebene durch den Schulbesuch – Mitglied des Kontexts ist und dadurch eine gewisse Gleichartigkeit zu den anderen (hochbegabten) SchülerInnen hergestellt wird.

Die Selbstpositionierung als „hochbegabt“ wird also an dieser Stelle explizit verworfen, obwohl sie der Begriffsdefinition theoretisch entsprechen würde. Die Vermeidung der Selbstdefinition als „hochbegabt“ wird auch explizit damit begründet, dass T. nicht „selbstverliebt“ (M68) wirken wolle. Dies legt nahe, dass deshalb – trotz der semantischen Übereinstimmung – die Definition der „Hochbegabung“ für den Interviewpartner selbst verworfen wird. Stattdessen wird daher auf andere Selbstpositionierungen ausgewichen, die sich zwar auf dasselbe beziehen, das Ganze aber in ein anderes Licht setzen:

ich geh auf eine gute Schule, hab ein ganz gutes Zeugnis ähm komm mit den Leuten klar, ich mag die Schule, ich mag das Lernen, mehr nicht (M68)

Der Interviewpartner lenkt seine Selbstbeschreibung darauf, dass er ein guter Schüler an einer guten Schule sei, in einem harmonischen Verhältnis zu seinen KollegInnen stehe und den Schulkontext möge. Diese Darstellung wiederholt gewissermaßen die Aussagen des vorhergehenden Absatzes, da abermals die „gute Schule“ und der Stellenwert des „Lernen[s]“ und des „gute[n] Zeugnis[ses]“ genannt werden. Zusätzlich wird auch darauf hingewiesen, dass M. die Schule „mag“ und auch „mit den Leuten klar[komme]“. Dies beinhaltet, dass er keine Konflikte habe und keine Probleme bereite. Vor allem der letzte Aspekt soll hier hervorgehoben werden und später auch als Bezugspunkt herangezogen werden, um die Positionierungen von „Ausländer[Innen]“ zu kontextualisieren.

Abschließend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die natio-ethno-kulturelle Selbstpositionierung als „Koreaner“ klassistische Diskursmuster enthält. Diese wechselwirken auf unterschiedliche Arten mit dem Begriff der „Hochbegabung“ und werden zu verschiedenen Zwecken genutzt. Dadurch wird beispielsweise die eigene strukturelle Privilegierung, der Besuch der SKP, legitimiert, indem sie als verdient dargestellt wird. An anderen Stellen wird die Leistung zur Darstellung der eigenen Werte – der Bescheidenheit

und der Konfliktvermeidung – herangezogen. Gerade das gute Verhältnis zu seiner Umwelt soll in den folgenden Absätzen als antagonistisches Gegenstück zum Begriff der „Absturzkinder“ betrachtet werden, die gewissermaßen ein Pars pro toto im „Ausländer“-Diskurs des Interviewpartners darstellen.

8.5.3 „Absturzkinder“

Die Interviewsituation, in der die hier zitierten Passagen entstehen, führt laut M. im Vorfeld zu Spekulationen hinsichtlich der von der Interviewerin angestrebten Themen. Dadurch ergibt sich ein direkter Zugang zu der Wahrnehmung der Repräsentation von Menschen mit „Migrationshintergrund“:

und ich dachte so am Anfang so, ja (.) {schnauft} was=was=was will diese nette <<lachend> Frau von mir?> ((beide lachen)) aber dann hab ich so weitergelesen und dacht ich so, ja, okay, das ist / ich hab kein Problem damit, also, am Anfang hab ich mir so vorgestellt, dass du so 'n Interview machen willst, so, ja (.) so, wie bist du hierher gekommen? //mhm// ist alles okay? mobben dich die Leute eh nicht? mobbst du die Leute eh nicht? ist alles okay? und dachte so, ja, d=damit hab ich kein Problem (und ich so?) und ja, also {schnauft}, prinzipiell, die Leute, die ich kenne, also haben überhaupt kein Problem mit mir //mhm// ähm sie denken, ich bin fast ein Österreicher <<lachend> {schnauft} was ich überhaupt nicht bin> und ähm ja, ich komm sehr gut mit Leuten klar, eigentlich //mhm// und ja, aber wenn ich jetzt so, einfach nur Migration hör, ohne halt mich in Bezug zu nehmen, dann denk ich <<lachend> selber schlecht> also manchmal, muss nicht sein, ich kenn sehr nette Ausländer, aber halt so (M88)

Es wird vermutet, dass das Erkenntnisinteresse neben Herkunftsdialogen vordergründig problemzentriert sei, was unter dem Verb „mobben“ subsummiert wird. Der Interviewpartner positioniert sich dabei klar als jemand, der „kein Problem“ habe, „sehr gut mit den Leuten klar“ komme und mit dem auch die Anderen „überhaupt kein Problem“ hätten. Seine Erfahrungen und sein Verhalten, so vermutet M., entsprechen nicht den Erwartungen, die im Kontext von Diskursen zum Thema „Migrationshintergrund“ angenommen werden. Dadurch wird bereits eine Distanzierung von diesen vermuteten Annahmen gemacht. Die erwarteten Zuschreibungen auf der Repräsentationsebene stellen das antagonistische Element zur Selbstpositionierung des Interviewpartners auf der Identitätsebene dar.

Diese Distanzierung geht soweit, dass M. von der Allgemeinheit – die unter dem generalisierten und umfassenden Begriff „Leute“ zusammengefasst wird – „fast [als] ein Österreicher“ betrachtet wird. Dem widerspricht er vehement – „<<lachend> {schnauft} was ich überhaupt nicht bin>“ – und begründet dies an anderen Stellen durch seine Hautfarbe und durch eine Zugehörigkeit „im tief Inneren“ (M118), worauf einige Absätze später eingegangen werden soll.

Weshalb gedacht werde, dass M. fast ein „Österreicher“ sei, kann nur spekuliert werden. Eine Relation zwischen dieser Aussage und der Wahrnehmung von Menschen mit

„Migrationshintergrund“ liegt allerdings nahe: Zwischen M. und seiner Umwelt gebe es „überhaupt kein Problem“ (M88), alles funktioniere reibungslos, während der Begriff des „Migrationshintergrund“ mit Konflikten in Verbindung gebracht wird.

Die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnisse stellen sich an dieser Stelle als sehr komplex dar. M. negiert seine Zugehörigkeit zur Gruppe der Menschen mit „Migrationshintergrund“, indem er seinen Habitus als Unterscheidungsmerkmal heranzieht. Er unterscheidet sich deutlich vom in weiterer Folge ausgearbeiteten Prototyp des Gruppenhabitus der Menschen mit „Migrationshintergrund“. M. benennt also explizit die Gründe, weshalb er sich von diesen AkteurInnen unterscheidet. Gleichzeitig wird auch eine Nähe zum natio-ethno-kulturellen Mehrheits-Wir behauptet, wenn er „fast [als] ein Österreicher“ wahrgenommen wird. Die Zugehörigkeit und seine Handlungen werden in diesem Kontext also als legitim betrachtet.

Dennoch streitet er eine (fraglose) Zugehörigkeit zum Kontext „Österreicher“ ab, da er dazu „Weiß sein“, „ganz anders aussehen“ (M110) müsse. Er wird also aufgrund seines Erscheinungsbilds nicht fraglos als „Österreicher“ erkannt, wodurch der Mitgliedschaftsaspekt nicht gegeben ist. Zusätzlich verortete er „tief im Inneren“ seine „Nationalität“ woanders, fühle sich also auch auf emotionaler Ebene zum natio-ethno-kulturellen Kontext „Österreich“ nicht verbunden.

Die Abgrenzung von den Diskursen über Menschen mit „Migrationshintergrund“ wird am Ende des Textausschnitts nochmals deutlich, indem sich M. als ein Produzent dieser Repräsentationen darstellt, der „selber schlecht“ denke, wenn er „**nur** Migration, hör[t], ohne halt [**ihn**] in Bezug zu nehmen“ (M88). Der Inhalt dieses Denkens wird auch anhand mehrerer Beispiele erläutert, die in Zusammenhang mit den bereits durchgeführten Analysen der Selbstpositionierungen Aufschluss darüber geben, weshalb M. „schlecht“ denke und auf scheinbar leichtfertige Art den „Bezug“ zu sich selbst löst. Diejenigen, die als der Inhalt dieser Diskurse angenommen werden, bezeichnet er dabei als „Absturzkinder“ und erklärt den Begriff auf Nachfrage der Interviewerin:

<<grinsend> keine Ahnung, also, Schule abgebrochen //mhm// ähm Stress mit den (.) Eltern, was weiß ich denn, und einfach halt (.) aus'm Haus rausgezogen und quasi> (.) <<grinsend, in fragendem[, leicht unsicheren] Tonfall> im Park Leute bedrohen, Geld verlangen, irgendsowas, so in die Richtung> //okay// und sich ständig, keine Ahnung, bis zum Koma (.) saufen / trinken (M90)

Was diese „Absturzkinder“ ausmache, seien Schulabbruch, Konflikte mit Eltern und PassantInnen, übermäßiger Alkoholkonsum und aggressives Betteln. Stellt man dies den

Selbstpositionierungen von M. gegenüber, so wird deutlich, dass mehrere antagonistische Paare hergestellt werden können. Während die „Absturzkinder“ die „Schule abgebrochen“ haben, bemüht sich M. um einen „guten Abschluss“. Während die „Absturzkinder“ „Stress mit den (.) Eltern“ haben, widerspricht M. seinem Vater nie. Während die Absturzkinder „bis zum Koma (.) Saufen“, bekommt M. von seinem Vater eine „Richtung“ gewiesen, die das verhindert. Während die „Absturzkinder“ „im Park Leute bedrohen, Geld verlangen“, kommt M. „sehr gut mit Leuten klar“.

Der prototypische Habitus der „Absturzkinder“ ist also mit Handlungsweisen, Prioritätensetzungen, Einstellungen und Selbstbildern verbunden, die denen von M. widersprechen. Die dabei konstruierten Selbstdarstellungen des Interviewpartners bauen vielfach auf der Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen Kontext „Korea“ auf. Diejenigen der „Absturzkinder“ beziehen sich auf die Inhalte der Diskurse, wenn M. „**nur** Migration hör[t], ohne halt [**sich**] in Bezug zu nehmen“. Es werden also zwei Untergruppen hinsichtlich der Menschen mit „Migrationshintergrund“ konstruiert. Die beiden scheinen trotz einer oberflächlichen Gemeinsamkeit – dem „Migrationshintergrund“ – eine große Distanz zwischen sich zu haben. Die „Absturzkinder“ erscheinen weit davon entfernt, auf kognitiv-praktischer Ebene mit M. verbunden zu sein, da er ihr Verhalten als nicht nachvollziehbar, ergo unvertraut darstellt. Zusätzlich ist er auch mit ihren Handlungen und insbesondere den damit einhergehenden Konsequenzen – „Konflikte haben“ – nicht einverstanden.

Insgesamt wird in dieser Gegenüberstellung deutlich, dass sich M.s Wahrnehmung der „Absturzkinder“ und/oder die Diskurse, die dabei wirksam werden – die beiden können nicht klar voneinander getrennt werden – in den hier genannten Ausprägungen durchgehend auf negative Eigenschaften beziehen, von denen sich M. in seinen Selbstbezügen klar distanziert. Dies spiegelt evtl. auch seine Schlussfolgerung wider:

weiß nicht, was (.) was für sie ein Problem ist, aber (.) wenn (.) wenn sie's halt hier sich unwohl fühlen, können sie ja wieder in ihr Land zurück gehen, aber / oder halt woanders, aber //mhm// es scheint einfach so, es macht so einen Eindruck, sie fühlen sich hier nicht wohl und //mhm// wollen halt Leute angreifen oder irgendwas oder Konflikte haben und das //mhm// ist für mich halt nicht schön, weil (.) ja, dann (.) ist es so (M92)

M. nimmt an, dass es etwas gebe, „was für [die Absturzkinder] ein Problem ist“ und weshalb „sie's halt hier sich unwohl fühlen“. Dies wird als Grund angenommen, weshalb sie „halt Leute angreifen oder irgendwas oder Konflikte haben“ wollen. Das sei für den Interviewpartner „halt nicht schön, weil (.) ja, dann (.) ist es so“. Der (vermutete) Zusammenhang zwischen Unzufriedenheit und de daraus resultierenden Konflikten wird von

M. kritisiert. Diese Kritik festigt seine Selbstpositionierungen als jemand, der auf Harmonie Wert legt – „überhaupt kein Problem“ habe – und diese Eigenschaft auch als erstrebenswert vermittelt bekommen hat. Der Schluss dieser Passage ist von mehreren Satzabbrüchen gekennzeichnet, die eine Begründung oder Schlussfolgerung dieser Kritik andeuten („weil“, „dann“), letztlich aber ausbleiben lassen.

An dieser Stelle kommt die Verschmelzung zwischen rassistischen und klassistischen Diskursmustern deutlich heraus. Im Rahmen der Darstellung der (Diskurse bzgl.) Menschen mit „Migrationshintergrund“ kommt die Rede auf die „Absturzkinder“. Diese werden wiederum ganz klar durch einen schichtspezifischen Habitus charakterisiert. Dadurch werden diese beiden Kategorien gleichzeitig wirksam.

Der Abschluss dieser Passage – die ursprünglich mit der Frage eingeleitet wurde, was sich M. im Vorfeld des Interviews gedacht hatte, als er als Mensch mit „Migrationshintergrund“ um ein Interview gebeten wurde – legt wiederum eine Selbstpositionierung nahe, die nicht eindeutig innerhalb oder außerhalb des üblichen Diskurses verortet werden kann:

wenn ich das selb=selber höre, dann denk ich mir so (.) ja (.) natürlich spricht man sich / also, angesproch- / fühlt man sich angesprochen, aber (.) wenn man auch selber denkt, ja, is=ist jetzt auch irgendwie (.) von solchen Leuten werden wir halt beschimpft und so, dann denk ich mir so, ja, ich kann jetzt dagegen nichts machen, aber ((lacht kurz [zynisch])) find das jetzt auch nicht toll, ja (M88)

Zunächst fühle sich M. angesprochen und illustriert die Komplexität seiner Situation dadurch, dass er auch „von solchen Leuten [...] halt beschimpft und so“ wird. Interessant ist dabei, dass dies aus einer „wir“-Perspektive geschieht, die nochmals die antagonistische Gegenüberstellung verfestigt. Während die „Absturzkinder“ „Geld verlangen“ (M90), ist M. derjenige, zu dem ebendiese Menschen sagen: „<<mit verstellter Stimme> ich hab g- / ich weiß, dass du Geld hast, gib mir Geld>“ (M94). Diese Situationen werden an anderen Stellen mitunter als bedrohlich dargestellt, was auch darin seine Wiederholung sehen kann, dass M. „jetzt dagegen nichts machen“ könne, obwohl er „das jetzt auch nicht toll“ finde.

In einem diskursiven und übergreifenden Zusammenhang stellt M. seine Position dadurch als von beiden Seiten angegriffen dar: Er wird sowohl von der Mehrheitsgesellschaft „angesprochen“, wenn rassistische Diskurse wirksam werden, als auch von „solchen Leuten“, wenn er sich von ihnen bedroht fühlt. Sein Zugehörigkeitsstatus kann also durchaus als prekär verstanden werden. Die Möglichkeit einer Änderung hin zu einem fraglosen Zugehörigkeitsverhältnis wird nicht geäußert. Dadurch ist sein Status von einer dauerhaften Drohung betroffen, wobei der Begriff der Drohung durch die Darstellung der als gefährlich

empfundenen Ereignisse nochmals verstärkt wird.

Den Kontext dieser Gegenüberstellungen bilden natio-ethno-kulturelle Fremdpositionierungen auf der Repräsentationsebene, die zusätzlich durch klassistische Diskursmuster charakterisiert werden. Die wahrgenommene Fremdpositionierung, die auf den Interviewpartner wirkt, wird dabei auf emotionaler Ebene als Selbstpositionierung teilweise übernommen: Er fühle sich „angesprochen“, was eine unangenehme Erfahrung darstellt. Es entwickelt sich ein Spannungsverhältnis, da der Interviewpartner sich einerseits als Teil der Gruppe (wahrgenommen) fühlt, aber andererseits die daran gekoppelten Verhaltensweisen nicht gutheißt. Dennoch wird an dieser Stelle noch keine Strategie bzw. kein Widerspruch genannt. Dies spiegelt wiederum die von M. angestrebte Harmonie mit seiner Umwelt wider.

Sein Streben nach Konfliktvermeidung wird dabei allerdings in Frage und auf die Probe gestellt. Dieses Streben ist es auch, mithilfe dessen er sich aus dem Diskurs herausnimmt:

„nein nein nein“ ich fühl mich da nicht betroffen, also (.) am Anfang, wenn sie sagen, Ausländer sind schlecht, dann sag ich so (.) okay, also, am Anfang, so **ganz** kurz, so für zwei Sekunden, dann fühl ich mich so, schlecht, ja, okay, und? //mhm// aber dann halt denk ich mir so, ja (.) ich muss mich jetzt nicht angesprochen fühlen, ich mein (.) ähm ich hab nichts verbochen und ich bin so wie ich bin und ich=ich bin immer nett und (.) hab jetzt nichts falsch gemacht und dann denk ich mir so, ja, die können ruhig über (.) schlechte Leute lästern, ich mein (.) ist so (.) kann man nichts machen (.) dann=dann (schweif/speicher?) ich einfach ab und alles ist okay und dann red ich ganz einfach / also normal weiter (M98)

„[G]anz kurz, so für zwei Sekunden“ seien die diskursiven Strukturen unangenehm, aber dann begründet er mithilfe rationaler Argumente, dass diese Betroffenheit nicht nötig sei, da er ja „nichts verbochen“, „nichts falsch gemacht“ habe und „immer nett“ sei. Die biographisierende Verbundenheit wird hiermit negiert. M. trägt mit seinem Verhalten nicht zum prototypischen Habitus der „Ausländer“ bei. Andersherum versucht er, den Einfluss der „Ausländer“, der „Absturzkinder“ auf seine eigene Lebenszeit zu minimieren – „so **ganz** kurz, so für zwei Sekunden, dann fühl ich mich so, schlecht“. Dadurch sind die Überschneidungen Geschichte des Kontexts mit der eigenen Lebenszeit des Interviewpartners kaum vorhanden.

Da M. sich außerhalb des erwähnten Zugehörigkeitskontexts sieht bzw. sehen möchte, „können [die] ruhig über (.) schlechte Leute lästern“ und M. redet dann „ganz einfach / also normal weiter“. Gerade dieser letzte Zusatz kann – abgesehen von einer bewussten Distanzierung – wiederum auch als Konfliktvermeidungsstrategie verstanden werden. Anstatt das Verhalten der Leute zu kritisieren oder mit ihnen zu diskutieren, distanziert sich der Interviewpartner davon und verhält sich „normal“, also auch „nett“, weiter.

Die erfahrenen natio-ethno-kulturellen Fremdpositionierungen werden mithilfe einer rationalen Argumentation und Gruppenbildung entkräftet. Es wird eine Menge erzeugt – die „schlechte[n] Leute“ – die als Inhalt der Lästereien definiert wird. M. nimmt sich selbst aus dieser Gruppe heraus, indem er seine korrekten Verhaltensweisen hervorhebt. Diese Strategie hilft, um die Wirkung der unangenehmen Fremdpositionierungen abzuschwächen. Diese Umgangsweise verfestigt seine Selbstdefinition zusätzlich, indem er diesen Zwiespalt mit sich selbst klärt, anstatt mit den SprecherInnen in Konflikt zu treten. Dadurch setzt er sich abermals von den „Absturzkinder[n]“ ab, deren aggressives Verhalten auf ein fehlendes Wohlbefinden zurückgeführt wird.

8.5.4 Schlussfolgerungen

Die persönliche Leistung scheint bei M. eine essenzielle Rolle zu spielen, sowohl im Kontext des „Migrationshintergrunds“ als auch der „Hochbegabung“. Hinsichtlich des „Migrationshintergrunds“ wird zusätzlich ein starker Fokus auf die Relevanz eines konfliktfreien Umgangs mit seiner Umwelt gesetzt.

„Hochbegabung“ wird bei M. vor allem als Konsequenz des eigenen Arbeitsaufwands definiert. Die Rolle der Genetik ist dabei marginal. Der Einfluss des Umfelds wird im Rahmen einer allgemeinen Begriffsdefinition zwar nicht genannt, aber in seinem eigenen Fall werden die „asiatischen“ Werte der Familie als ausschlaggebend für den eigenen Werdegang dargestellt. Auf die Rolle dieser Werte soll ein wenig später näher eingegangen werden.

An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass als Ausdruck der Relevanz der eigenen Leistung auch die Tatsache gesehen werden kann, dass M. im Zuge von Selbstbeschreibungen den Begriff der „Hochbegabung“ meidet, da er nicht glaube, dass er bessere „Qualitäten“ habe als seine Mitmenschen. Stattdessen beruhe der Erfolg auf seinen Leistungen. Diese Erklärung entspricht also einer meritokratischen Überzeugung und dockt dadurch an klassistische Ungleichheitsverhältnisse an.

Hinsichtlich seines „Migrationshintergrunds“ bezeichnet sich M. mehrmals eindeutig als „Koreaner“. Die von ihm als „asiatisch“ bezeichneten Werte tragen implizit dazu bei, eine Zweiteilung innerhalb der Gesamtheit der Menschen mit „Migrationshintergrund“ einzuführen. Die erste dabei erzeugte Positionierung ist jene, auf die auch die allgemein wirksamen Diskurse bezogen werden. Sie wird mit „Absturzkindern“ in Verbindung gebracht, die Konflikte provozieren, Probleme machen, sich mit ihren Eltern streiten und die Schule abgebrochen haben. Dem steht der Interviewpartner mit seinen („asiatischen“) Ansichten und

Handlungen gegenüber: Er ist gut in der Schule, achtet auf ein harmonisches Miteinander, widerspricht seinem Vater nicht und verhält sich den Erwartungen entsprechend. Die Gegenüberstellung funktioniert also abermals über die Strukturkategorie der Klasse, da die Betroffenen der Diskurse auf eine Art dargestellt werden, die ihnen einen niedrigen sozioökonomischen Status zuweist.

M. fühle sich zwar von den Diskursen zum „Migrationshintergrund“ emotional betroffen, argumentiert dann aber gegenüber sich selbst, dass es dazu keinen Grund gebe, weil er kein „Absturzkind“ sei. Gerade dieser Umgang unterscheidet ihn abermals von den „Absturzkindern“, da er trotz dem Unbehagen keine Konflikte eingeht. Die Position, aus der diese Aussagen getätigt werden, liegt also außerhalb der thematisierten Ungleichheitsverhältnisse und wird stattdessen mithilfe klassistischer Argumentationsmuster erzeugt. M. reproduziert dadurch gewissermaßen die rassistische Trennung, interpretiert sie allerdings als klassistisch, weshalb sie von ihm aktiv aufgegriffen und bejaht wird.

Interessant ist hierbei, dass M. der Einzige der InterviewpartnerInnen ist, der die strukturellen Gegebenheiten nicht kritisiert, sondern lediglich die Verhaltensweisen der Migrationsanderen. Dies kann abermals als Strategie der Konfliktvermeidung interpretiert werden.

Im Bildungskontext und konkret im Kontext der „Hochbegabung“ weist der Interviewpartner seiner natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit eine wichtige Rolle zu, sowohl in Fremd- als auch Selbstpositionierungen. Hinsichtlich der wahrgenommenen Fremdpositionierungen meint M., dass die „Hochbegabung“ in seinem Fall mithilfe naturalisierender Diskurse als nahezu natürliche Konsequenz seiner natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit – „Asiate“ – wahrgenommen werde. Dem widersetzt er sich, da er die dadurch resultierende geringere Wertschätzung der eigenen Leistungen nicht legitim empfindet. In gewissem Sinne reproduziert er diesen Zusammenhang allerdings auch, da er die „koreanischen“ Werte und die damit einhergehende Relevanz der eigenen Leistung als essenzielle Bedingung seiner Schullaufbahn sieht.

Bei diesen Werten handelt es sich konkret um die Prioritätensetzung, die der Schule einen zentralen Stellenwert beimisst, als moralischer Wegweiser fungiert und der Konfliktvermeidung – vor allem gegenüber Älteren – eine wichtige Rolle zuweist. Dadurch sind die natio-ethno-kulturell benannten Werte schließlich teilweise der Strukturkategorie der Klasse zuzuordnen, wenn Schule im Rahmen meritokratischer Legitimationsmuster als sozioökonomischer Platzanweiser fungiert. Zusätzlich wird auch darauf hingewiesen, dass die

Anmeldung an der SKP auf den Wunsch des Vaters hin erfolgt sei, also wiederum durch die (natio-ethno-kulturelle) Zugehörigkeit zur Familie betont.

Leistung durchzieht bei M. also viele der von ihm erzeugten Positionierungen. Dabei befindet er sich immer auf derjenigen Seite, die mehr Leistung erbringt. Im Kontext des „Migrationshintergrunds“ ermöglicht dies, sich den natio-ethno-kulturellen Diskursen gewissermaßen zu entziehen, ohne Konflikte eingehen zu müssen. M. verbessert und stabilisiert also seine Positionierung, indem er meritokratische Differenzierungen miteinbezieht.

9 Conclusio

Nachdem alle Interviews einzeln analysiert wurden, sollen nun diejenigen Ergebnisse zusammengefasst werden, die sich auf ähnliche Art bei mehreren InterviewpartnerInnen wiederholen. Dabei soll zunächst auf die „Hochbegabung“ eingegangen werden, anschließend auf den „Migrationshintergrund“ und danach auf die „Hochbegabung“ bzw. Bildung im Kontext des „Migrationshintergrunds“, also die Überschneidung der beiden interessierenden Begriffe.

9.1 „Hochbegabung“

Die SKP bezieht sich auf ein Begabungskonzept, das „Hochbegabung“ als Zusammenspiel von Genetik, Umfeld und eigener Leistung darstellt. Dies findet sich größtenteils – in abgewandelter Form – auch bei den InterviewpartnerInnen wieder.

Die Jugendlichen erachten den Einfluss der körperlichen Voraussetzungen dabei durchgehend als sehr gering, nahezu vernachlässigbar. Sie bringen ihn mitunter mit Begriffen wie „Glück“ in Zusammenhang und stellen ihn als einen Aspekt dar, für den der/die Einzelne keine Verantwortung trägt, davon aber – im Falle der InterviewpartnerInnen – profitiert. Dies scheint ein gewisses Unbehagen zu bereiten, was die Jugendlichen dadurch begründen, dass es als ungerecht empfunden wird.

Auch die Rolle des Umfelds – und vor allem der eigenen Familie – stellt sich als äußerst problematisch dar. Wie auch die Genetik ist sie vom Individuum nicht beeinflussbar. Dabei bemerken die InterviewpartnerInnen, dass „natürlich hauptsächlich (.) reiche (.) Leute an der Popperschule“ (R42) sind, also der sozioökonomische Status der Familie maßgeblich zur eigenen Positionierung im Schulsystem beiträgt (vgl. Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2013: 24). Dieser strukturelle Zusammenhang wird von zwei

InterviewpartnerInnen (R., U.) explizit benannt und in weiterer Folge auch deutlich kritisiert, da er dem Wunsch, „dass alle dieselben Chancen haben, egal wo sie aufwachsen und so“ (U22), widerspricht. Außerdem verstehen die Jugendlichen die sozioökonomisch homogene Zusammensetzung der SchülerInnenschaft als Verfehlung des Anspruchs, eine Schule für „Hochbegabte“ zu sein – „<<grinsend> so richtig funktioniert's ned, oder?>“ (R40). Kein/Keine der InterviewpartnerInnen denkt, dass der Anspruch, die begabtesten SchülerInnen auszuwählen, erfüllt ist.

Die Anmerkung, dass der/die Jugendliche selbst „eigentlich auch eher zu den Leuten“ (U26) gehöre, die die damit einhergehenden Privilegien genießen, erscheint fast wie eine Beichte: Ihre eigene Selbstpositionierung, der sie sich nicht entziehen können, reproduziert die kritisierten Zusammenhänge. Im Kontext der Frage nach dem „Migrationshintergrund“ macht R. einmal einen direkten Übergang von den klassistischen Ungleichheitsverhältnissen im Kontext der SKP hin zum Einfluss des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus – „stimmt, du interessierst dich ja eigentlich auch für Integration ähm zum Beispiel, Migranten haben wir (.) fast keine“ (R42). Dies kann als Signal interpretiert werden, dass die Jugendlichen Rassismus mit sozioökonomischer Benachteiligung in Verbindung bringen. Darauf soll ein wenig später genauer eingegangen werden.

Neben der sozioökonomischen Positionierung nennen die InterviewpartnerInnen die Werte, die in der Familie vermittelt werden, mehrmals als wichtigen Einflussfaktor, der zur Ausprägung der eigenen „Hochbegabung“ beigetragen habe. Neben der Förderung fallen darunter auch der Stellenwert von Bildung und persönlicher Leistung. Hierbei erscheint eine intersektionale Perspektive aufschlussreich: Dort, wo explizit die Werte der Familie erwähnt werden (U., R., E.), stellen die Jugendlichen diese gleichzeitig als Teil bzw. Folge der eigenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit dar. Eine genauere Ausführung hierzu folgt einige Absätze weiter unten.

Die Kombination der beiden Faktoren – körperliche Disposition und individuelles Umfeld – zeigt bereits, dass das Konzept der „Hochbegabung“ an der Schnittstelle zwischen bodyistischen und klassistischen Ungleichheitsverhältnissen gedacht werden muss: Die Genetik stellt eine klare Verbindung zur körperlichen Dimension her, das Umfeld – das die InterviewpartnerInnen vor allem hinsichtlich seiner sozioökonomischen Stellung definieren – erzeugt einen Bezug zu Klassismen. Die Jugendlichen fassen die beiden als statische Fremdpositionierungen auf, die sich dem eigenen Einfluss entziehen und deshalb nicht gutgeheißen werden. Sie werden im Interviewkontext also vordergründig anders konzipiert als

bei Winker und Degele (2009). Dort werden diese beiden Strukturkategorien diskursiv als optimierbar dargestellt, weshalb sie als legitime Verteilungsmechanismen anerkannt werden.

Die Perspektive der InterviewpartnerInnen unterscheidet sich davon allerdings nur auf den ersten Blick, da das dritte Element der Begriffsdefinition der „Hochbegabung“, die persönliche Leistung, als separater Faktor dargestellt wird. Während Winker und Degele Leistung als Teil der Diskurse bzgl. der bodyistischen und klassistischen Ungleichheitsverhältnisse erachten, trennen die InterviewpartnerInnen diesen Aspekt davon ab.

Die Leistung scheint auch im Rahmen der narrativen Positionierungen eine andere Rolle als die Genetik und das persönliche Umfeld zu übernehmen. Während die InterviewpartnerInnen den Einfluss der ersten beiden Elemente kritisieren und im eigenen Fall gern leugnen könnten, geschieht im Falle der erbrachten Leistung geradezu das Gegenteil: Sie wird betont und als Mittel zur Herstellung und Lösung von Zugehörigkeitsverhältnissen benutzt.

Leistung wird dabei teilweise fast abwechselnd als Teil der „Hochbegabung“ und als davon unabhängig konzipiert. Wenn sie als Teil der „Hochbegabung“ gesehen wird, dann scheint sie die Legitimation für die erfahrenen Privilegien darzustellen: Man wird nur „**potenziell** intelligent“ (U40) geboren und ist danach selbst dafür verantwortlich, „wie sehr man’s nutzt“ (U40). Die Nutzung der potenziellen Begabung, das Engagement, ist dabei also ausschlaggebend dafür, welche Leistungen man letztlich erbringt, die wiederum belohnt werden. Die Leistung wird also akzentuiert, um die ungerechtfertigten Bevorzugungen durch Genetik und das eigene Umfeld geradezu auszugleichen.

Bei zwei Interviewpartnern – R. und G. – spielt die eigene Leistung zusätzlich eine wichtige Rolle, um sich von den anderen als „hochbegabt“ geltenden Jugendlichen abzugrenzen. Das eigene „Engagement“ bzw. der eigene Arbeitsaufwand, das „Lernen“, werden dabei als Unterscheidung zu den anderen SchülerInnen der SKP herangezogen. Bei den beiden wird gleichzeitig im Zuge der Definition von „Hochbegabung“ der Einfluss der Genetik und des Umfelds als nahezu vernachlässigbar dargestellt, wodurch die Rolle der Leistung abermals fokussiert wird.

Insgesamt stellt sich die Selbstpositionierung als „Hochbegabte/Hochbegabter“ als eine sehr problematische dar. Sie wird häufig vermieden, was die Jugendlichen damit begründen, dass sie „auf einer Ebene mit allen Leuten“ (U40) sein wollen. Sie befürchten, durch die Bekenntnis zur „Hochbegabung“ als „selbstverliebt“ (M68) oder „arrogant“ (U34) gesehen zu

werden, was sie als unangenehm empfinden. Die Formulierungen rufen Bilder hervor, die eine Ordnung entlang einer eindimensionalen, vertikalen Achse – verschiedene übereinandergestapelte Ebenen – produzieren und dadurch Ähnlichkeiten mit dem Klassenbegriff aufweisen. Man kann also vermuten, dass die InterviewpartnerInnen befürchten, mit dem Begriff der „Hochbegabung“ durch seine Mehrfachbezüge die Assoziation mit den Faktoren der Genetik und der Umwelt hervorzurufen, anstelle der – von ihnen präferierten – persönlichen Leistung.

Schließlich ist auch herauszustreichen, dass die Strukturkategorie der Klasse im Rahmen der SKP auch insofern eine wichtige Rolle spielt, als einige der Jugendlichen (R., U.) betonen, dass die SKP als „gute Schule“ gilt. Dies ist bei R. insofern relevant, da er dies als den alleinigen Grund für den Besuch der Schule angibt und auch darauf ausweicht, um den Begriff der „Hochbegabung“ zu vermeiden: „ich geh auf eine gute Schule, hab ein ganz gutes Zeugnis“ (M68). Dadurch gibt der Interviewpartner die Deutung des Begabungsbegriffs vor und versucht, unerwünschte Kopplungen an biologische oder sozioökonomische Faktoren zu unterbinden. Bei U. spielt der Besuch der SKP im Kontext der Klischees zum „Migrationshintergrund“ eine wichtige Rolle, da diese unter anderem darauf aufbauen, dass man in die „Hauptschule“ gehe oder in „schlechtere [Gymnasien]“ (U100). Deshalb entspreche U. diesem Stereotyp nicht. Auf diesen Zusammenhang soll allerdings etwas später genauer eingegangen werden.

Insgesamt kann der Begriff der „Hochbegabung“ als klassistisch-bodyistischer verstanden werden, der sich aus den Faktoren Genetik, Umfeld und persönlicher Leistung zusammensetzt. Die ersten beiden werden dabei von den Jugendlichen als „ungerecht“ empfunden, den dritten betonen sie hingegen, um gewissermaßen die erfahrene Privilegierung zu legitimieren. Zusätzlich zeigt sich, dass sie dem Begriff im Rahmen von Selbstdefinitionen aus dem Weg gehen, da sie daran anschließende unerwünschte Fremdpositionierungen befürchten. Entweder vermeiden die InterviewpartnerInnen die Erwähnung ganz oder sie weichen auf Umschreibungen aus, die die Wahrnehmung des/der InteraktionspartnerIn lenken sollen. Die SKP wird dabei zum Einen als „gute Schule“ und zum Anderen faktisch als eine Schule für „reiche Leute“ betrachtet.

9.2 „Migrationshintergrund“

Hinsichtlich der Ungleichheitsverhältnisse, die an den „Migrationshintergrund“ gekoppelt werden, äußern alle InterviewpartnerInnen Kritik. Bei den narrativen Positionierungen, die sie in diesem Kontext erzeugen, zeigt sich ganz deutlich der relationale Charakter von

Positionierungen, da sie aufeinander verweisen und deshalb nur mit dem jeweils entsprechenden Gegenstück gedacht werden können. Diese Abhängigkeit läuft gewissermaßen wider die von den InterviewpartnerInnen geäußerte Kritik an den herrschenden Verhältnissen.

Eine Ausnahme bzgl. der Richtung der Kritik bildet R.: Im Gegensatz zu den anderen Jugendlichen adressiert er mit seiner Kritik nicht die strukturellen Gegebenheiten oder die vorherrschenden Diskurse, sondern ausschließlich die Migrationsanderen selbst. Diese bezeichnet er dabei teilweise als „Absturzkinder“ (M88) und bringt sie mit schulischen Misserfolgen, Konflikten und Mobbing in Verbindung – also jenen Elementen, die er selbst durch sein Verhalten zu vermeiden versucht und von denen er sich einschließlich der zugeschriebenen Werte distanzieren möchte. Nach einer möglichst kurz gehaltenen Phase der emotionalen Betroffenheit – „so **ganz** kurz, so für zwei Sekunden“ (M98) – nimmt er diese Unterscheidung als Begründung vor sich selbst, um ebendiese Betroffenheit mithilfe analytischer Denkmuster zu vermeiden und dadurch in weiterer Folge Konflikten mit seiner Umwelt zu entgehen – „und alles ist okay und dann red ich ganz einfach / also normal weiter“ (M98). Dies kann evtl. auch damit in Verbindung gebracht werden, dass R. als „Asiate“ meint, sich mit anderen Zuschreibungen konfrontiert zu sehen, die eher Assoziationen mit der „Hochbegabung“ hervorrufen, also unter anderem auch Schulerfolg und Leistung. In diesem Fall fühlt er sich emotional stärker betroffen und sucht auch nicht aktiv nach Strategien, um dem entgegenzuwirken. Er fühlt sich also durch seinen spezifischen geografischen Bezug von anderen Positionierungen auf der Struktur- und Repräsentationsebene betroffen als diejenigen, die er beim Begriff des „Migrationshintergrunds“ wahrnimmt. In diesem spezifischen Fall wechselwirken also – den Aussagen des Interviewpartners zufolge – die Zuschreibung des geografischen Bezugs „Asien“ und die „Hochbegabung“ insofern miteinander, dass sie sich gegenseitig verstärken. Sie bilden damit gleichsam einen Gegenpol zu einem als allgemein bezeichneten „Migrationshintergrund“, bei dem hinsichtlich der schulischen Leistungen und des sozioökonomischen Status nahezu konträre Assoziationen hervorgerufen werden. In beiden Fällen wird der „Migrationshintergrund“ jedoch explizit an Positionierungen im schulischen Kontext gekoppelt.

Die anderen InterviewpartnerInnen richten die Kritik hingegen hauptsächlich gegen die Repräsentations- und Strukturebene. Dabei sprechen sie beispielsweise von „bestimmten Ländern“ (R166), diskursiv hergestellten „Bildern“ (R166), „Jugos“ (U84) oder einer „Sprachbarriere“ (E72) in der Schule. Diese Zuschreibungen gehören zu einem Pol der

Positionierungsrelation – den anderen bilden die InterviewpartnerInnen selbst: Sie kommen nicht aus den Ländern, die gemeint seien, sie entsprechen durch ihr „Engagement“ und ihren „Ehrgeiz“ nicht den üblicherweise hervorgerufenen Bildern, sie sind ein „Sprachtalent“ (E26) und schließlich auch „hochbegabt“ und an der SKP, also im Schulkontext überdurchschnittlich erfolgreich.

Dadurch, dass die Existenz einer Gruppe zwischen diesen beiden Positionierungen mitunter fast negiert wird – „es gibt eben kaum Mittel- / also, so **dazwischen** Leute“ (U102) – wird eine große Distanz zwischen den beiden entworfenen Polen konstruiert. Die InterviewpartnerInnen stellen für sich selbst dadurch eine Positionierung her, die sich abseits der Diskurse und Strukturen befindet und eine Ausnahme darzustellen scheint. Sie erschaffen sich mithilfe narrativer Mittel eine Positionierung, die von den wahrgenommenen rassistischen Benachteiligungen verschont wird.

Die Kritik, die sie dabei äußern, richtet sich sowohl gegen die diskursive als auch die Repräsentationsebene: Die Diskurse werden dabei mit Begriffen wie „untendurch“ (G122), „hetzerischen Hintergrund“ (G106), „schimpfen“ (U84) und „Tschuschen“ (R52) in Zusammenhang gebracht und aktiv kritisiert. Mitunter stellen sich die InterviewpartnerInnen auch als eine Person dar, die aktiv dagegen vorgeht und sich für die Betroffenen einsetzt. Dabei wird abermals deutlich, dass sie sich selbst nicht als betroffen erachten.

Hinsichtlich der strukturellen Ebene kritisieren die InterviewpartnerInnen bestimmte politische Einstellungen und rassistische Absichten, die sie hinter der Schulstruktur vermuten und auch dass an der SKP nur die „guten Migranten“ zu finden seien, „keine Türken“ (R42). Abermals stehen die InterviewpartnerInnen abseits der kritisierten Verhältnisse, da sie weder von den Benachteiligungen betroffen sind noch sich als Teil des Mehrheits-Wirs positionieren, das für diese strukturellen Zusammenhänge verantwortlich ist.

In beiden Fällen reproduzieren sie allerdings die kritisierten Rassismen und verschieben sie lediglich: Anstatt zwischen fraglos Zugehörigen und Migrationsanderen zu unterscheiden, werden die Menschen mit „Migrationshintergrund“ unter Rückgriff auf sozioökonomische Unterscheidungen zweigeteilt. In diesem Fall sind die InterviewpartnerInnen allesamt auf der privilegierten Seite und dadurch nicht durch etwaige Vorwürfe betroffen. Durch die Herstellung neuer Relationen scheint sich ihre spezifische Positionierung von jener der Migrationsanderen zu entfernen und dem Mehrheits-Wir anzunähern. Dabei werden auch meritokratische Argumentationsstrukturen wirksam, wenn die eigene Leistung, der „Ehrgeiz“,

das „Engagement“, der Lernaufwand als Distinktionsmerkmal herangezogen werden. Diese reproduzieren abermals die herrschenden Diskurse, das sich etwa in der meritokratischen Logik des österreichischen Staatsbürgerschaftsrechts zeigt (vgl. Stefanov 2013).

Die geäußerte Kritik kommt insgesamt also von einer partiellen Außenperspektive. Bis auf R. gestehen alle InterviewpartnerInnen eine emotionale Betroffenheit hinsichtlich rassistischer Rede ein. Die Logik der Kritik selbst scheint allerdings durch klassistische Diskursmuster ermöglicht zu werden: Die InterviewpartnerInnen sind zwar Migrationsandere, aber gleichzeitig auch gut in der Schule, haben einen „Stand in der Gesellschaft“ (G116) und kommen aus AkademikerInnenfamilien. Wenn also die „Absturzkinder“, die „Jugos“ bzw. „Prolos“ (U84) kritisiert werden, dann ist durch die sozioökonomische Zugehörigkeit der InterviewpartnerInnen klar, dass sie selbst damit nicht gemeint sind.

Andersherum entsteht auch die Kritik an den Diskursen und Strukturen von außen, da sich die Jugendlichen in diesem Fall als Migrationsandere positionieren. Die angenommene Relation, die die rassistischen Benachteiligungen ausmache, entspinnt sich also zwischen zwei Positionierungen – den Diskursen des Mehrheits-Wirs und den diskursiven Positionierungen von Migrationsanderen – bei denen sich die InterviewpartnerInnen zu keiner der beiden gänzlich zugehörig fühlen.

9.3 „Hochbegabung“ im Kontext des „Migrationshintergrunds“

Wie bereits angedeutet, stellen die „Hochbegabung“ und der „Migrationshintergrund“ mitunter gegensätzliche narrative Positionierungen zur Verfügung, die teilweise über die Strukturkategorie der Klasse miteinander verbunden sind. Die „Hochbegabung“ wird in der Regel mit einer sozioökonomisch privilegierten Situation, hoher Bildung und außerordentlichen Leistungen in Zusammenhang gebracht. Der „Migrationshintergrund“ hingegen ruft Assoziationen wie „Prolos“, „Hauptschule“ und sozioökonomische Benachteiligung sowie Vorwürfe unzureichender Leistungen hervor. Dies wird auch nahezu durchgehend als Grund genannt, weshalb sich die InterviewpartnerInnen nicht als Teil der Gruppe empfinden, „die die Leute meinen“ (U84).

Während die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als unbeeinflussbarer Faktor begriffen wird, stellen Bildung und Leistung in der Auffassung der InterviewpartnerInnen Elemente dar, auf die das Individuum beeinflussen und dadurch optimieren kann. Dem räumen sie auch viel Macht ein. Dies bietet Raum für die Annahme, dass diese Macht gerade deshalb gegeben

wird, um die eigenen sozioökonomischen Privilegierungen, die sich aus der familiären Zugehörigkeit ergeben, zu legitimieren.

Die eigene Leistung wird von allen InterviewpartnerInnen als ausschlaggebend für die eigenen Erfolge eingestuft und auch als legitimer Verteilungsmechanismus entlang sozioökonomischer Kriterien gesehen, zu denen auch die Schule gezählt werden muss. Bei R. und G. geht dies so weit, dass sie das Ausmaß ihrer Leistungen mitunter sogar als Exklusion aus dem Kontext der „Hochbegabung“ nutzen, da sie „engagierter“ seien als die MitschülerInnen bzw. im vermeintlichen Unterschied zu den Anderen ihre Erfolge allein dem Arbeitsaufwand zugerechnet werden müssen.

Insgesamt kann durchaus gesagt werden, dass die „Hochbegabung“ als Exklusionsfaktor aus dem „Migrationshintergrund“ fungieren kann. Dabei zeigt sich, dass die InterviewpartnerInnen hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Zugehörigkeit die (kritisierten) Zusammenhänge im Kontext der „Hochbegabung“ bestätigen, jenen des „Migrationshintergrunds“ hingegen widersprechen: Ihre klassenspezifische Zugehörigkeit betrachten sie als typisch für SchülerInnen der SKP, aber als untypisch für Migrationsandere. Dabei können Vermutungen geäußert werden, weshalb die Jugendlichen die „Hochbegabung“ als Selbstpositionierung vermeiden, der „Migrationshintergrund“ hingegen nicht unangenehm zu sein scheint und teilweise sogar fast offensiv betont wird: Im einen Fall sind die InterviewpartnerInnen diejenigen, die von dem, was sie als ungerecht bezeichnen, profitieren – im anderen kann ihnen das nicht unterstellt werden. Die meisten sprechen selbst an, dass ihre sozioökonomische Positionierung neben anderen Faktoren eine Erklärung darstellen kann, weshalb sie in der Schule so erfolgreich sind – ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit kann diese Funktion hingegen (mit Ausnahme von R., wie später ausgeführt wird) nicht übernehmen.

Eine andere Erklärung könnte sein, dass die InterviewpartnerInnen durch die Annahme, dass sie – als Migrationsandere, die im Schulkontext überdurchschnittlich erfolgreich sind – nicht den Antizipationen ihrer Gegenüber entsprechen, sich auch nicht gegen etwaige diskursiv vorgeformte Zuschreibungen wehren müssen. Die Identitätsebene würde also – vor allem im Fall von direkten Interaktionen – die Repräsentations- und Strukturebene entkräften.

Jenseits der spekulativen Ebene zeigt sich allerdings, dass die InterviewpartnerInnen auf ihre (kritisierte) sozioökonomische Privilegierung und die als daran gekoppelt konzipierte „Hochbegabung“ bzw. den Besuch der SKP angewiesen sind, um sich für diejenigen, die als

die Betroffenen erachtet werden, einsetzen zu können. Ohne ihre gesicherte sozioökonomische Positionierung wäre die Kritik, die durch den Gegenbeweis der eigenen Positionierung funktioniert, nicht so effektiv. Zusätzlich bietet die klassenspezifische Positionierung diejenige Sicherheit, die für die offensive Kritik nötig ist. Die „Hochbegabung“ führt also gewissermaßen dazu, dass die InterviewpartnerInnen durch die Fremdpositionierungen, die im Kontext des „Migrationshintergrunds“ wahrgenommen werden, nicht „gemeint“ sind, sich nicht „angesprochen fühlen [müssen]“ (M98) und dadurch auch nicht „angegriffen“ (G118) werden können. Sie wird als eine Art Schutz vor Rassismus verwendet.

Abschließend soll explizit auf E. und R. eingegangen werden, die die einzigen beiden InterviewpartnerInnen sind, deren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit aufgrund ihres Aussehens hinterfragt wird – alle anderen sagen ausdrücklich, dass sie als Weiß gelesen werden. E. und R. sprechen beide explizit von Strategien zur Verbesserung ihrer (natio-ethno-kulturell mitbedingten) Position. Diese Strategien sind untrennbar an die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gekoppelt: Bei R. geht es dabei ausdrücklich um Konfliktvermeidung. E. spricht von einer „Psychologie“ und einem „Denken“ (E14), das aufgrund des kurdischen Minderheitenstatus „in der Familie“ entsteht und Leistung als den anzustrebenden Weg zu „hohen Positionen“ sieht.

Wiederum kann nur gemutmaßt werden, was die dahinterliegenden Zusammenhänge sind. Eine These könnte sein, dass die Sichtbarkeit des eigenen „Migrationshintergrunds“ dazu führt: Die rassistischen Strukturen und Diskurse, die vermutlich deutlich öfter am eigenen Leib und dadurch auch auf der Identitätsebene wahrgenommen werden, scheinen außerhalb jeglichen Einflusses der InterviewpartnerInnen zu liegen. E. und R. werden also viel öfter mit der Prekarität ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit konfrontiert und nehmen diese größtenteils auch als solche hin. Stattdessen wird der Fokus auf das eigene Verhalten gelegt, das über die Nutzung klassistischer Ungleichheitsstrukturen die eigene Positionierung positiv beeinflussen soll. Dadurch ergibt sich ein Widerspruch gegen die vorherrschenden Diskurse, nicht zuletzt durch die Konfliktvermeidung, die in der Strategie enthalten ist. Zweitens verschaffen sich die AkteurInnen dadurch – entlang klassistischer Ungleichheitsverhältnisse – Zugang zu privilegierten Positionierungen.

Die Untrennbarkeit von Rassismen und Klassismen und die Relevanz ebendieser kombinierten Positionierung zeigt sich auch darin, dass E. ihre Familie explizit als „kurdische Intellektuelle“ (E60) bezeichnet, also sowohl entlang natio-ethno-kultureller als auch

klassenspezifischer Verhältnisse kontextualisiert. Dabei entstehe eine „Psychologie von wegen, **wir** sind eine **Minderheit**“ (E14), bei der überall von (unbeeinflussbaren) Ungerechtigkeiten ausgegangen werde. Deshalb entwickle sich ein „Denken in der Familie“, das Leistung und Bildung als Strategien konzipiert, diesen Ungerechtigkeiten zu entkommen. Es entsteht also eine Gegenüberstellung zwischen einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, die strukturelle Benachteiligungen mit sich zieht und vom Individuum als nicht beeinflussbar angenommen wird und dem Kontext der Bildung, in dem durch einen Mehraufwand an persönlicher Leistung diese Benachteiligungen ausgeglichen werden können.

Auch bei R. erscheint die eigene natio-ethno-kulturelle Positionierung nicht von Klassenverhältnissen getrennt werden zu können. Dabei stellt sein Fall gewissermaßen eine Ausnahme von den übrigen InterviewpartnerInnen dar, da ihm als „Asiate“ im Zuge von „Klischees“ (M144) die „Hochbegabung“ in naturalisierender Manier zugeschrieben werde. Dieses Element der Repräsentationsebene findet sich auch auf der Strukturebene wieder, wie in Kapitel 4.2 („Migrationshintergrund“ und Bildungsbenachteiligung) ausgeführt wurde: Die Bildungsabschlüsse von Menschen mit asiatischem „Migrationshintergrund“ liegen über dem allgemeinen Durchschnitt in Österreich (Dirim/Mecheril/Melter 2010: 23) und suggerieren dadurch gewissermaßen eine Nähe zum Begriff der „Hochbegabung“, wie er im Kontext der InterviewpartnerInnen verwendet wird. R. wehrt sich gegen diese Zuschreibungen und begründet seine Erfolge mit dem erbrachten Arbeitsaufwand und diesen wiederum mit einem als „asiatisch“ bzw. „koreanisch“ bezeichneten Wertesystem. Er widerspricht also den Naturalisierungen, verwirft aber gleichzeitig den Zusammenhang nicht zur Gänze.

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Ziel verfasst, die unterschiedlichen Ungleichheitsverhältnisse, die mit dem Begriff des „Migrationshintergrund“ einhergehen, mithilfe der Erfahrungen und Sichtweisen von „hochbegabten Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ zu betrachten und somit zur Charakterisierung der daran anschließenden Privilegien bzw. Benachteiligungen beizutragen. Wie durch die theoretische Recherche und die empirischen Untersuchungen deutlich wird, stellt sich der Begriff der „Hochbegabung“ als ein klassistisch-bodyistischer dar, der „Migrationshintergrund“ hingegen als klassistisch-rassistischer. Die beiden Begriffe stehen in regem Wechselspiel, das oftmals über das gemeinsame Element der Strukturkategorie der Klasse funktioniert. Dabei nehmen die Jugendlichen eine Vielzahl unterschiedlicher, teils widersprüchlicher und konträrer Positionierungsmöglichkeiten wahr. In Abhängigkeit von unterschiedlichen Faktoren, wie dem Kontext, den verfolgten Interessen und der (angenommenen) Fremdwahrnehmung durch

die Umwelt werden diese Optionen auf unterschiedliche Weisen genutzt und stellen dabei unterschiedliche Reaktion auf die strukturellen und diskursiven Bedingungen, unter denen sie entstehen, dar.

10 Quellenverzeichnis

Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung: Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wege zu einer sozialen und gerechten Zukunft. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Angus, Ian (1998): *Hegemonie, Macht und Rechtspopulismus. Ein Gespräch mit Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. In: Episteme. Online-Magazin für eine Philosophie der Praxis, 1. Jg. (1998), Nr. 1.

Arndt, Susan (2014): *Rassismus und Wissen*. In: Hentges, Gurdun (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus, S. 17-34.

Balibar, Étienne (1990): *Der „Klassen-Rassismus“*. In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation, S. 247-260.

Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1990): *Rasse, Klasse, Nation*. Hamburg: Argument.

Becker, Rolf (2011): *Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, S. 87-138.

Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2011): *Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, S. 37-62.

Bourdieu, Pierre (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J.D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, S. 7-26.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.

Brodacz, André (2000): *Zwischen Dekonstruktion und Pragmatismus. Zur philosophischen Position von Ernesto Laclau*. In: Information Philosophie, Ausgabe 2.

Bruneforth, Michael/Herzog-Punzenberger, Barbara/Lasnigg, Lorenz (2013): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Graz: Leykam. Zu finden unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf [01.06.2015]

Butterwegge, Christoph (2014): *Salonrassismus – eine ideologische Reaktion auf die Angst vor dem sozialen Abstieg. Betrachtungen zum Sarrazin-Syndrom als Krisensymptom des Finanzmarktkapitalismus*. In: Hentges, Gurdun (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*, S. 227-242.

Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): *Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann*. In: Hentges, Gurdun (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*, S. 309-326.

Crenshaw, Kimberlé W. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*, S. 35-58.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): *Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul u.a.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*, S. 121-149.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): *Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem*. In: Mecheril, Paul u.a.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band*, S. 22-24.

do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2010a): *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Mecheril, Paul u.a.: *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*, S. 23-53.

do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2010a): *Migrationspolitische Diskurse und ihre Wirkmächtigkeit*. In: Mecheril, Paul u.a: Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band, S. 4-7.

Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum. Zu finden unter: http://ingolferler.net/ingolferler.net/Schriftlich_files/Lisa%20Simpson_1.pdf [01.06.2015]

Flam, Helena (2011): *Diskriminierung in der Schule*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und -forschung*, S. 239-257.

Flick, Uwe (1996): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Foucault, Michel (1969): *Wahnsinn und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gandhi, Leela (2004): *Postcolonialism*. In: Kuper, Adam/Kuper, Jessica (Hrsg.): *The Social Science Encyclopedia. Volume Two*, S. 773-775.

Hadjar, Andreas (2008): *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheiten im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (1996). *Introduction: Who needs „identity“?* In: Hall, Stuart/Du Gay, Paul (Hrsg.): *Questions of cultural identity*, S. 1-17.

Hall, Stuart (1999): *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Hörning, Karl Heinz/Winter, Rainer (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, S. 393-441.

Hall, Stuart (2000a): *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3*. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (2000b): *Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall. Zusammengestellt von Lawrence Großberg*. In: Hall, Stuart: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3*, S. 52-77.

- Hall, Stuart (2010): *Wer braucht Identität?* In: Koivisto, Juha/Merkens, Andrea (Hrsg.): Stuart Hall. Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4, S. 167-187.
- Hall, Stuart/Du Gay, Paul (Hrsg.) (1996): *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hentges, Gudrun (2014a): *Zwischen „Rasse“ und Klasse. Rassismus der Eliten im heutigen Deutschland*. In: Hentges, Gurdun (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus, S. 193-226.
- Hentges, Gurdun (Hrsg.) (2014b): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol.
- Hillebrand, Katrin et al. (2015): *Politisches Engagement und Selbstverständnis linksaffiner Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer.
- Hofbauer, Johanna/Krell, Gertraude (2003): *Intersektionalität und Diversity mit Bourdieu betrachtet*. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, S. 73-89.
- Hörning, Karl Heinz/Winter, Rainer (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koivisto, Juha/Merkens, Andrea (Hrsg.) (2010): *Stuart Hall. Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument.
- Kreckel, Reinhard (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, 3. Auflage. Frankfurt/Main: Campus.
- Kuper, Adam/Kuper, Jessica (Hrsg.) (2004): *The Social Science Encyclopedia. Volume Two*, 3. Auflage. London/New York: Routledge.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): *Narrative Identität und Positionierung*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5. Jg., Ausgabe 5, S. 166-183.
- Lutz, Helma (2001): Postkoloniale Perspektiven. Migration, Hybridität und Kulturveränderung im Leben von surinamischen Frauen in den Niederlanden. In: Schlehe, Judith (Hrsg.): Interkulturelle Geschlechterforschung. Identitäten, Imaginationen, Repräsentationen, S. 251-273.

Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (2013a): *Fokus Intersektionalität – eine Einleitung*. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, S. 9-34.

Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hrsg.) (2013b): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*, 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.

Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2010a): *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul u.a.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 54-76.

Mecheril, Paul (2010b): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul u.a.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 7-22.

Mecheril, Paul u.a. (2010c): *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul u.a. (2010d): *Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2009): *Rassismustheorie und –forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. 1. Rassismustheorie und –forschung, S. 13-24.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul u.a.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 150-178.

Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): *Rassismus und „Rasse“*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und –forschung, S. 39-58.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.) (2013): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik. 1. Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): *Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und –forschung*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.

Merten, Moritz (2013): *Die Positionierungen deutsch-türkischer Jugendlicher zwischen ethnisierenden Zuschreibungen und Alltagserfahrungen. Eine Kritik am dominanten Diskurs über Zugehörigkeit*. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*, S. 227-242.

Moufee, Chantal (2001): *Feministische kulturelle Praxis aus anti-essentialistischer Sicht*. In: Mouffe, Chantal/Trinks, Jürgen (Hrsg.): *Mesotes. Jahrbuch für philosophischen Ost-West-Dialog*, 2000: *Feministische Perspektiven*, S. 11-22.

Mouffe, Chantal/Trinks, Jürgen (Hrsg.) (2001): *Mesotes. Jahrbuch für philosophischen Ost-West-Dialog*, 2000: *Feministische Perspektiven*. Wien: Turia+Kant.

OESZ (2005): *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005*. Graz: OESZ. Zu finden unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Schulischer_FSU_in_OE_2007.pdf [01.06.2015]

Pongratz, Ludwig (2010): *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Quehl, Thomas (2010): *Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, S. 183-208.

Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: Transcript.

Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München/Wien: Oldenbourg.

Reuter, Julia/Terhart, Henrike (2014): *Wissenschaftliches Sprechen und Sehen aus Sicht einer postkolonialen Soziologie*. In: Hentges, Gurdun (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*, S. 35-51.

Ribolits, Erich (2007): *Elite ist man eben*. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, S. 176-187.

Rommelspacher, Birgit (2011): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und –forschung, S. 25-38.

Rose, Nadine (2010): *Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, S. 209-234.

Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiografien*. Bielefeld: Transcript.

Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. *Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Band 58, Heft 1, S. 201-227.

Scharathow, Wiebke (2010): *Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, S. 87-112.

Scharathow, Wiebke u.a. (2009): *Rassismuskritik*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. 1. Rassismustheorie und –forschung, S. 10-12.

Scheiber, Edwin (2014): Persönliche Mitteilung des Direktors an die Verfasserin der Arbeit. Wien.

Scheiber, Edwin (2015a): *Begabung entwickelt sich ein Leben lang*. In: Strolz, Matthias/Unger, Michael: Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie, S. 73-79.

Schlehe, Judith (Hrsg.) (2001): *Interkulturelle Geschlechterforschung. Identitäten, Imaginationen, Repräsentationen*. Frankfurt/Main: Campus.

Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*, 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Strolz, Matthias/Unger, Michael (2015): *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie*. Wien: Contentkaufmann.

van Dijk, Teun (1991): *Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus*, 2., neu gestaltete Auflage. Duisburg: Diss.

Varga, Vesna/Munsch, Chantal (2014): *Kontextspezifische Positionierungen. Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft „mit Migrationshintergrund“*. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15. Jg., Band 15, Nr. 3, Art. 3.

Velho, Astride (2010): *(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, S. 113-140.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transkript.

Wollrad, Eske (2010): *Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, S. 141-162.

Zeitschrift für Angewandte Linguistik (2013), Band 58, Heft 1. Berlin: De Gruyter Mouton.

10.1 Internetquellen

Duden Online. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline> [01.06.2015] Anmerkung: Alle Quellenangaben, die mit „Duden Online:“ beginnen, beziehen sich auf den jeweiligen Suchbegriff unter dem oben genannten Link.

Episteme. Online-Magazin für eine Philosophie der Praxis, 1. Jg. (1998), Nr. 1. Zu finden unter: <http://www.episteme.de/htmls/MouLac.html> [01.06.2015]

Forum Qualitative Sozialforschung, 15. Jg. (2014), Band 15, Nr. 3. Zu finden unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2071/3683> [01.06.2015]

Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5. Jg. (2004), Ausgabe 5. Zu finden unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-lucius.pdf> [01.06.2015]

Gillborn, David (2010): *Reform, racism and the centrality of whiteness: assessment, ability and the „new eugenics“*. In: Irish Educational Studies, 29. Jahrgang, Ausgabe 3, S. 231-252. Zu finden unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03323315.2010.498280> [01.06.2015]

Goel, Urmila (2009): *Für eine nachhaltige Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland – Wider die (Re)Produktion ungleicher Machtverhältnisse und Privilegien*. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung: Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Wege zu einer sozialen und gerechten Zukunft, S. 99-116.

Irish Educational Studies, 29. Jahrgang (2010), Ausgabe 3. Zu finden unter: <http://www.tandfonline.com/toc/ries20/29/3> [01.06.2015]

Journal for the Education of the Gifted, 36. Jahrgang, Ausgabe 3. Zu finden unter: <http://jeg.sagepub.com/content/36/3.toc> [01.06.2015]

Richter, Andrea: *Von der Hochbegabung zur Hochleistung*. Zu finden unter: <https://www.popperschule.at/begabungsforderung/hochbegabung-hochleistung.html> [01.06.2015]

Scheiber, Edwin (2015b): *Die Sir-Karl-Popper-Schule für Hochbegabte*. Zu finden unter: <https://www.popperschule.at/philosophie/statement-direktor.html> [01.06.2015]

Schmid, Günter (2002): *Grundsätzliches Statement*. Wien. <https://www.popperschule.at/philosophie/grundsaeetze/grundsaeztliches-dr-schmid.html> [01.06.2015]

Scholz, Kurt: Görg sei Dank. In: Felzl, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Die Fortschrittmacher. Eliten und ihre gesellschaftliche Relevanz*. <https://www.popperschule.at/philosophie/grundsaeetze/goerg-sei-dank.html> [01.06.2015]

Selting, Margret u.a. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Zu finden unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.

Sir-Karl-Popper-Schule: *Begabungsförderung*. Zu finden unter: <https://www.popperschule.at/begabungsfoerderung.html> [01.06.2015]

Stefanov, Martin (2013): *Der neue Geist der Migrationspolitik*. In: *Medienimpulse*, 2. Ausgabe. Zu finden unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/535> [01.06.2015]
Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. Zu finden unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseletexte/walgenbach-einfuehrung/> [01.06.2015]

Weyringer, Sieglinde (2013): *Gifted Education in Austria*. In: *Journal for the Education of the Gifted*, 36. Jahrgang, Ausgabe 3, S. 365-383.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionsregeln.....	74
Tabelle 2: Kodierparadigma	82

ANHANG

12 Anhang

12.1 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Jelena Stanišić
E-Mail	<u>stanisic.jelena@gmx.at</u>

Ausbildung

2011 – 2015	Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ Universität Wien
2014	Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache Universidade do Minho, Braga, Portugal
2012 – 2013	Erasmus-Studienaufenthalt Universidade Nova, Lisboa/Lissabon, Portugal
2008 – 2011	Bachelorstudium „Transkulturelle Kommunikation“ (Deutsch, Französisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) Universität Wien
2004 – 2008	BG/BRG Wiedner Gymnasium (Oberstufe) Schulversuch „Sir-Karl-Popper-Schule“ Wien
2000 – 2004	BG/BRG Rahlgasse, (Unterstufe) Wien
1996 – 2000	Volksschule Gumpendorfer Straße Wien

Fachrelevante Berufserfahrung

11/2014 – laufend	Deutsch als Zweitsprache-Lehrende Pflichtschulabschlussvorbereitung PROSA (Projekt Schule für alle), Wien
10/2014 – laufend	Nachhilfe-Lehrende (Schulfach Deutsch)
03/2014 – 06/2014	Deutsch als Fremdsprache-Lehrende Konversationskurse, Deutschkurse für Jus-StudentInnen Universidade do Minho, Braga, Portugal
11/2013	Unterrichts- und Hospitationspraktikum Österreich Institut, Wrocław/Breslau, Polen
05/2013	Planung und Durchführung einer Projektwoche für Jugendliche zum Thema „Österreichische Landeskunde“ Österreich Institut, Kraków/Krakau, Polen
04/2012 – 05/2012	Hospitationspraktikum Basisbildungs- und Alphabetisierungskurs VHS Ottakring, Wien

Sprachkenntnisse

Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Portugiesisch, Französisch

12.2 Abstracts

12.2.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit möchte aus rassismuskritischer, intersektionaler, kontextsensibler Perspektive den Begriff des „Migrationshintergrunds“ und die damit einhergehenden Ungleichheitsverhältnisse und diskursiven Differenzlinien untersuchen. Hierfür werden die intersektionalen Wechselwirkungen zwischen den Begriffen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ in Interviews mit „hochbegabten Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ hinsichtlich der von ihnen konstruierten Positionierungen analysiert. Im theoretischen Teil wird die Perspektive an der Schnittstelle von drei Konzepten gebildet: (natio-ethno-kulturelle) Zugehörigkeit, (narrative) Positionierungen und Intersektionalität. Im empirischen Teil werden fünf Interviews analysiert. Die InterviewpartnerInnen besuchen eine Schule für hochbegabte SchülerInnen und aufgrund ihrer freiwilligen Teilnahme an einem Interview, welches angekündigt war als eines, das sich an Menschen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ richten würde, lässt sich eine persönliche Relevanz dieser Kategorie für die Befragten vermuten. Dabei werden die intersektionalen Wechselwirkungen zwischen den beiden Begriffen „Migrationshintergrund“ und „Hochbegabung“ und den daran anknüpfenden Positionierungen herausgearbeitet, die von den InterviewpartnerInnen im Laufe der Gespräche erzeugt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bedeutungshorizonte der beiden Begriffe miteinander interagieren und die InterviewpartnerInnen daran anschließend unterschiedliche Möglichkeiten der Positionierung wahrnehmen und konstruieren, die vom jeweiligen Interaktionskontext abhängen.

12.2.2 Abstract English

The aim of this thesis is to explore the concept of „Migrationshintergrund“ („migrant background“) in regard of the associated racist conditions of inequality and the production of discursive differentiations. Therefore, it analyses the intersectional interactions between the concepts of „Migrationshintergrund“ („migrant background“) and „Hochbegabung“ („intellectual giftedness“). Three different concepts are being discussed in the theoretical part and create the scientific perspective on the research question: (natio-ethno-cultural) belonging, (narrative) positions and intersectionality. For the empirical part, five interviews with students of a school for highly gifted people, who also take up the term of „Migrationshintergrund“ for themselves, were being conducted. The results show that the two discussed concepts do interact with each other and that therefore, the interviewees perceive and take up different possible positions, depending on the specific context of interaction.