



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„LehrerInnen und das Fremde.

Auf Fremdheit bezogene Sichtweisen und Meinungen von
VolksschullehrerInnen in Wien mit Blick auf Kinder mit
Migrationshintergrund und deren Eltern“

Verfasser

Elias Vögel

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil)

Wien, im September 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin:

Dr. phil. Susanne Binder

Ich danke ...

meinen Eltern für die immerwährende Unterstützung.

meiner lieben Freundin Elisabeth sowieso.

meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Dr. Susanne Binder, für kompetente und unkomplizierte Hilfe.

den DiskutantInnen, die diese Forschung erst ermöglicht haben.

allen HelferInnen für die Unterstützung bei den Gruppendiskussionen und das Korrekturlesen: Christiane, Dani, David, Kathrin, Line, Veronika, Jojo, Bob, Iris, Ann-Sophie, Nike und Max sowie dem Team von „Grenzenlos“ und Dr. Elisabeth Furch von der Pädagogischen Hochschule Wien.

INHALT

1.	EINLEITUNG.....	3
2.	THEORETISCHE VERORTUNG	9
2.1	PROBLEMAUFRISS	9
2.2	KLÄRUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN	11
2.2.1	<i>Fremdheit – Fremde</i>	12
2.2.2	<i>Migration – MigrantIn</i>	15
2.2.2.1	Theoretische Eingrenzungen.....	16
2.2.2.2	Österreichische Migrationsgeschichte	19
2.3	SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ZUGÄNGE ZU FREMDHEIT	23
2.3.1	<i>Wissenschaftsgeschichte: Orientalismus, Postkolonialismus und Krise der Repräsentation</i>	24
2.3.2	<i>Othering</i>	29
2.3.3	<i>Von Gruppenzugehörigkeit zu Rassismus</i>	30
2.3.3.1	Ingroup – Outgroup	31
2.3.3.2	Stereotyp und Vorurteil	31
2.3.3.3	Rassismus.....	34
2.3.4	<i>Ethnizität</i>	38
2.3.5	<i>Identität</i>	42
2.4	LEHRERINNEN EINGEBETTET IN DAS SYSTEM SCHULE	45
2.4.1	<i>Zwischen Struktur und Handeln – Bourdieu</i>	45
2.4.2	<i>Diskurs und Macht – Foucault</i>	51
2.4.3	<i>Konstitutives Außen – Laclau</i>	54
3.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	58
3.1	METHODE UND FORSCHUNGSDESIGN	58
3.1.1.	<i>Begründung der Methodenwahl</i>	59
3.1.2.	<i>Theoretische Grundlagen zur Gruppendiskussion</i>	60
3.1.3.	<i>Die dokumentarische Methode</i>	61
3.1.4.	<i>Praktische Umsetzung der Gruppendiskussion</i>	63
3.2	ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG – FALLBESCHREIBUNGEN	67
3.2.1.	<i>Migration: Die Suche nach Definitionsmerkmalen</i>	68
3.2.2.	<i>Muttersprachlicher Unterricht – Mittel zum Zweck</i>	78
3.2.3.	<i>Kopftuch: geduldet aber nicht erwünscht</i>	87
3.2.4.	<i>Der Staat als konstitutives Außen</i>	95
4.	RESÜMEE	103
5.	LITERATURVERZEICHNIS	106
6.	ANHANG	119

1. EINLEITUNG

Schule hat eine große Bedeutung für die Gesellschaft und ist von breitem öffentlichen Interesse. Dementsprechend intensiv und kontrovers wird in der Öffentlichkeit über bildungspolitische Themen diskutiert. Auch im wissenschaftlichen Diskurs ist das Feld Schule Grundlage breiter Debatten. Schule und Bildung werden unter anderem von bildungswissenschaftlicher, ökonomischer, psychologischer oder sozialwissenschaftlicher Seite beleuchtet. Auch die Kultur- und Sozialanthropologie bringt sich in den wissenschaftlichen Diskurs ein. Sie legt dabei das Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen Schule und Migration.

Die vorliegende Arbeit hat einen sehr spezifischen Aspekt des Feldes Schule und Migration zum Thema: Sie handelt von LehrerInnen und deren Sichtweisen und Meinungen mit Blick auf das Fremde.

Bevor ich einige inhaltliche Zusammenhänge und die konkrete Forschungsfrage formuliere, erläutere ich den Aufbau meiner Arbeit.

Ich gliedere die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Kapitel 2 (Theoretische Verortung) kläre ich Begrifflichkeiten und skizziere Konzepte, um dann die durch Gruppendiskussionen gewonnenen Daten im Kapitel 3 (Empirische Untersuchung) aufschlüsseln und darstellen zu können.

Kapitel 2 gliedert sich in vier Bereiche: Problemaufriss, Begriffsklärungen, Sozialwissenschaftliche Zugänge zu Fremdheit und LehrerInnen im System Schule.

Im Problemaufriss beschreibe ich Grundlegendes das Themenfeld Migration und Schule betreffend: In der Schule werden Kinder unterrichtet und sozialisiert, sie werden in bestehende Normen eingeführt, ihnen werden gesamtgesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen vermittelt. Schule ist damit eine entscheidende Institution für den Nationalstaat, in der Schule werden gesellschaftliche Hierarchien produziert und reproduziert (vgl. Bourdieu 2001; Durkheim 1999; Eriksen 2002). Vor dem Hintergrund der Globalisierung, die unter anderem vermehrte Migration und

Zuwanderung mit sich bringt, werden Normen und Hierarchien neu ausgehandelt. Die Schule stellt hierfür eine „Mikro-Ebene in einem Makro-Kontext“ dar (Binder 2004: 17). An diesem Aushandlungsprozess sind viele Gruppen beteiligt. So auch MigrantInnengruppen und die Mehrheitsgesellschaft. Es steht außer Frage, dass sowohl die Gruppe der MigrantInnen – wie auch immer man diese definieren mag – als auch die Mehrheitsgesellschaft keinesfalls homogen sind. Die internen Unterschiede sind groß. Man denke etwa an UNO-Mitarbeiterinnen aus den USA, deutsche Saisonarbeiterinnen oder Kinder türkischer GastarbeiterInnen. Oder an westösterreichische Bäuerinnen, Wiener Kunststudenten und Arbeiter aus Oberösterreich. Doch – und das ist eine grundsätzliche Annahme dieser Arbeit – es besteht eine Differenz zwischen „ÖsterreicherInnen“¹ und MigrantInnen. Die Form der Differenz variiert zwischen den verschiedenen Gruppenverhältnissen: Die Sichtweisen und Meinungen Wiener Kunststudenten gegenüber US-amerikanischen UNO-Mitarbeiterinnen unterscheidet sich sicherlich eindeutig von jener westösterreichischer Bäuerinnen gegenüber deutschen Saisonarbeiterinnen. Deswegen ist es wichtig, die Gruppen genau einzugrenzen. Ich interessiere mich also nicht für das generelle Verhältnis von „ÖsterreicherInnen“ zu MigrantInnen. Vielmehr betrachte ich das spezifische Verhältnis zwischen Wiener VolksschullehrerInnen und Kindern mit Migrationshintergrund samt deren Eltern. Auch hier muss noch genauer eingegrenzt werden. Nur ein Aspekt dessen ist für mich von Relevanz, nämlich die auf Fremdheit gerichteten Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen. Genauer zur Fragestellung am Ende der Einleitung. Es ist also von Nöten, und damit bin ich bei den Begriffsklärungen, grundlegende Termini zu definieren bzw. zu umreißen. Migration definiere ich nicht punktgenau, sondern ich liefere einen Rahmen, der Orientierung geben soll. Eine genaue Definition würde den Sinn verfehlen, denn letztendlich sind die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen zentral. Was unter Fremdheit, als zweiten zu

¹ Anführungszeichen ohne Zitatangaben bei Wörtern oder Phrasen sollen darauf aufmerksam machen, dass es sich um zweifelhafte, merkwürdige oder ungenaue Ausdrücke handelt. Auch im Text erwähnte Bücher oder durch außerwissenschaftliche Debatten bzw. umgangssprachlich geprägte Ausdrücke schreibe ich unter Anführungszeichen. Kursiv geschriebene Wörter sind im Zusammenhang dieser Arbeit zentral und stellen für die wissenschaftliche Debatte bedeutende Begriffe dar. In Zitaten Hervorgehobenes wurde, sofern nicht extra gekennzeichnet, auch im Original hervorgehoben.

definierenden Begriff zu verstehen ist, kläre ich genauer, denn hier ist, wie ich noch ausführen werde, eine andere Ebene angesprochen: LehrerInnen äußern implizit auf Fremdheit gerichtete Sichtweisen und Meinungen, die ich explizit mache. Um Fremdheit in seiner Diskursivität explizit machen zu können, ist es wichtig, ein Raster für Fremdheit zu haben, das die Analyse leitet. Bei Migration ist also die Sichtweise der LehrerInnen relevant, bei Fremdheit jene, die die Analyse leitet und die Auswahl, der im theoretischen Teil vorgestellten Konzepte und Zugänge, somit entscheidend beeinflusst.

Damit zu den sozialwissenschaftlichen Zugängen zu Fremdheit. Dort gehe ich zuerst auf die (wissenschaftsgeschichtliche) Genese des Begriffes ein. Edward Said hat 1978 in seinem Werk „Orientalism“ die Konstruktion des „Orients“ durch den „Okzident“ nachgezeichnet (vgl. Said 2009). Im Zuge der Rezeption dieses Buches ist eine grundlegende Debatte entstanden, die unter anderem Fragen der Repräsentation der Anderen und generell das Verhältnis zwischen eigen und fremd zum Thema hat/hatte. Auch die Kultur- und Sozialanthropologie war/ist von diesem breit geführten Diskurs betroffen, nachhaltige Änderungen haben sich eingestellt. Für diese Arbeit sind die aus der *Orientalismus*-Debatte hervorgegangenen *Othering*-Konzepte wesentlich. Im Lichte des Verhältnisses, das zwischen Gruppen herrscht, müssen also auch die Teilkapitel über Rassismus, Ethnizität und Identität gesehen werden. Mit Rassismus, der von Vorurteilen und Stereotypen unterschieden werden muss, können zweierlei grundlegende Zugänge gemeint sein: auf körperlichen Unterschieden basierende oder nicht auf körperlichen Unterschieden basierende Diskriminierungen, Unterdrückungen, Verfolgungen bis hin zu Tötungen von als anders wahrgenommenen Gruppen (vgl. Levi-Strauss 1991; Singer 1997). Ähnlich der Rassismus-Konzepte handelt es sich auch bei Ethnizitäts-Konzepten um ein Gruppenverhältnis. Ethnizität muss aber dynamischer, prozesshafter und weniger essentialistisch gefasst werden und mit Ethnizität ist im Gegensatz zu Rassismus kein zwingend diskriminierendes Verhältnis angesprochen (vgl. Barth 1998, Eriksen 2002). Sowohl Rassismus als auch Ethnizität betrachte ich im Hinblick auf Abgrenzungsmerkmale und Verhältnisse zwischen den Gruppen. Auch für das Entstehen von Identität ist das Verhältnis zwischen Gruppen von großem Interesse,

denn ethnische Identität entsteht – so eine weitere Annahme meiner Forschung – nicht aus sich heraus, sondern in Abgrenzung zum Anderen und damit in Zugehörigkeit zum Eigenen. Von dieser Perspektive aus betrachtet sind also intergrupale Verhältnisse konstituierend für Identität (vgl. Çınar / Gürses / Herzog-Punzenberger / Reiser / Strasser 2000).

Im abschließenden Kapitel des Theorieteils widme ich mich den LehrerInnen im System Schule. Dabei gehe ich nicht, wie dem Titel nach vielleicht anzunehmen wäre, auf das österreichische Schulsystem ein, sondern ich nähere mich vielmehr für die Analyse der erhobenen Daten bedeutenden Begriffen anhand dreier Theoretiker: Pierre Bourdieu (vgl. 2001; 2007), Michel Foucault (vgl. 2003) und Ernesto Laclau (vgl. Laclau / Mouffe 2006). Bourdieu liefert ein Konzept, das den Zusammenhang zwischen Struktur und Handeln fassbar macht. Struktur wirkt demnach strukturierend auf die Handelnden, gleichzeitig wird durch das Handeln Struktur verändert. Die Analogie zur Rolle der LehrerInnen liegt auf der Hand, denn auch sie befinden sich in einer Struktur und verändern diese. Foucault prägte den *Diskurs*-Begriff nachhaltig: *Diskurse* sind gerahmt durch Einschluss- und Ausschlussmechanismen, welche die Grenzen des Denk- und Sagbaren vorgeben. Je nach *Diskurs* herrschen andere Machtverhältnisse und damit andere Wissenskonstruktionen, die wiederum einen entscheidenden Einfluss auf die Diskursgrenzen haben. Es gibt also, und damit bin ich bei Laclau, unterschiedliche *Diskurse* (die Laclau nicht auf das Denk- und Sagbare beschränkt). Jedem Diskurs sind verschiedene Menschen und Gruppen von Menschen zugehörig. Für die Gruppen sind Unterschiede zu anderen Gruppen zentral. Durch die Abgrenzung zum Fremden, also zu den anderen *Diskursen*, wird das Eigene erst konstituiert. Das bedeutet, das Außen ist für die Identität des Innen entscheidend. Bezogen auf diese Forschung kann also festgehalten werden, dass unter anderem die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern für die Identität der LehrerInnen ein solches Außen bilden.

Damit ist der Zusammenhang zur empirischen Untersuchung gegeben, im Zuge derer ich drei Gruppendiskussionen mit fünf bzw. sechs LehrerInnen durchgeführt

habe. Die Diskussionen handeln von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern im Kontext Schule. Die LehrerInnen haben jeweils ca. eineinhalb Stunden teilweise kontrovers, teilweise konsensual über Alltagssituationen diskutiert. Sie haben dabei Bewertungen, Ergänzungen, Korrekturen und Bestätigungen vorgenommen. Es haben sich also Grenzen herauskristallisiert, innerhalb derer sich die LehrerInnen bewegen. Diese Grenzen fasse ich als Diskursgrenzen auf. Es gibt also einen *Diskurs* unter den VolksschullehrerInnen, der zwar Teil eines größeren *Diskurses* sein mag, den ich aber aus forschungspraktischen Gründen nur in diesen engen Grenzen betrachte. In den drei Diskussionen, die einmal von noch in Ausbildung befindenden Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien, einmal von jungen LehrerInnen und einmal von LehrerInnen, die eine langjährige Praxis aufweisen, geführt wurde, zeigen sich über weite Strecken ähnliche Sichtweisen und Meinungen und ähnliche Diskussionsverläufe. An manchen Stellen ergeben sich aber auch interessante Unterschiede. In der Analyse der Daten, die ich mithilfe der *dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack 2008, Lamnek 2005) vorgenommen habe, lege ich vor allem auf Gemeinsamkeiten, fallweise aber auch auf Unterschiede wert. Ich bin nicht an der bloßen Benennung von Merkmalen, anhand derer LehrerInnen Fremdheit konstruieren, sondern an der diskursiven Herstellung der Differenz interessiert. Deswegen lege ich den Fokus in besonderem Maße auf den Prozesscharakter, der sich in den Gruppendiskussionen zeigt, in welchen – so eine Grundannahme der *dokumentarischen Methode* – die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen nicht gebildet sondern reproduziert und artikuliert werden. Durch eine eingehende Analyse aufschlussreicher Sequenzen aus den drei Diskussionen wird die diskursive Konstruktion der Fremdheit sichtbar.

Damit ergibt sich folgende leitende Fragestellung:

Welche auf Fremdheit gerichteten Sichtweisen und Meinungen zeigen sich bei VolksschullehrerInnen in Wien mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern?

Zwei daraus abgeleitete Unterfragen sind:

Welche Merkmale der Abgrenzung sind bei der Konstruktion der Fremdheit von Bedeutung?

Wie wird Fremdheit diskursiv hergestellt?

Diese Diplomarbeit soll erstens einen Beitrag für die wissenschaftliche Betrachtung des Feldes Migration und Schule liefern.

Zweitens, und das ist nicht weniger wichtig, erhoffe ich mir durch die genaue Analyse der Sichtweisen und Meinungen von VolksschullehrerInnen in Wien Rückschlüsse, die von praktischem Nutzen sein können. So könnte sich etwa die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen mehr an der Schulrealität der LehrerInnen orientieren und praktische Lösungsvorschläge für Alltagsprobleme, etwa durch eine stärkere Gewichtung des Fachgebietes *Interkulturelles Lernen* (vgl. Binder 2004, Luciak / Binder 2010), liefern.

Drittens habe ich die Forschung aus persönlichen Gründen durchgeführt. Ich bin selbst Volksschullehrer und habe besonderes Interesse an den Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen. Im Alltag fehlt oft die Muße und die Gelegenheit das eigene Handeln zu reflektieren. Eine intensive wissenschaftliche Betrachtung kann genau dazu verhelfen – und hat mir auch dazu verholffen. Ich denke also, ich habe für mein ganz persönliches Tun viel Hilfreiches erfahren.

Selbstverständlich habe ich meine Rolle als Forscher und Lehrer im Zuge dieser Forschung mitreflektiert. Genaueres dazu bei der Vorstellung der Methode.

2. THEORETISCHE VERORTUNG

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Hauptbereiche: die theoretische Verortung und die empirische Untersuchung. Im theoretischen Teil wird die Grundlage gelegt, um die Ausführungen im empirischen Teil im Kontext größerer Zusammenhänge betrachten zu können.

2.1 PROBLEMAUFRISS

Die Kultur- und Sozialanthropologie widmet sich nicht allein der Erforschung „fremder Kulturen“. Mehr und mehr gewinnt auch der Blick auf das Eigene² an Bedeutung. In Zeiten, in denen Waren und Menschen, Informationen und Geld sehr schnell von einem Teil der Erde in einen anderen gelangen können, macht es wenig Sinn, Forschungen auf „ferne“ Gebiete der Erde zu beschränken (vgl. Hauser-Schäublin / Braukämper 2002: 9). Kultur- und sozialanthropologische Fragestellungen lassen sich beispielsweise auch mit Blick auf MigrantInnen in der eigenen Stadt finden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Migrationsforschung in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Tošić / Six-Hohenbalken 2009: 11).

Die Institution Schule, als ein Feld in welchem Migration ohne Zweifel von großer Bedeutung ist, übt einen bedeutenden Einfluss auf die Gesellschaft aus. In der Schule kommen Kinder mit anderen Kindern, LehrerInnen und Eltern anderer Kinder in Kontakt. Neben dem familiären Umfeld und anderen Einflüssen (Medien, Freundeskreis, u.v.m) ist für Kinder vor allem die Schule für die Bildung von Einstellungen und Handlungsweisen entscheidend. Der Staat hat über die Schule großen Einfluss auf die Kinder. Thomas Hylland Eriksen hebt die Bedeutung von Erziehung und Bildung auf das Erzeugen und fortwährende Reproduzieren ethnischer Identität hervor:

² Die hier salopp angeführten Begriffe fremd und eigen sind für diese Arbeit wesentlich und werden unter Punkt 2.2.1 (Fremdheit – Fremde) genau definiert.

„[...] the manipulation, selection or reinterpretation of history for political or other purposes becomes an important activity in the creation and re-creation of ethnic allegiances. In this way, mass education can be an efficient aid in the establishment of standardised reifications of culture, which are essential in the legitimization of ethnic identities” (Eriksen 2002: 90f).³

Für diesen Prozess, der nicht ausschließlich im schulischen Kontext stattfindet, spielt unter anderem die politische Einflussnahme eine Rolle. Im Sinne einer nationalstaatlich orientierten Politik ist es zweckmäßig auf eine gemeinsame Identität zu verweisen, eine gemeinsame Geschichte zu vermitteln und so für den Zusammenhalt einer Gruppe in Abgrenzung zu anderen Gruppen zu sorgen (vgl. Anderson 2006, Hobsbawm 1997). Schule ist also eine Institution, die maßgeblichen Anteil im Prozess der Bildung einer ethnischen Identität hat. Auf die Bedeutung der Schule im Zusammenhang der Erziehung und Sozialisation von Kindern verwies schon Durkheim 1902/03 in seinen pädagogischen Vorlesungen, wenn er forderte, dass die Verantwortung darüber nicht alleine bei der Familie liegen solle:

„Trotzdem muß das Kind die Regel befolgen lernen; es muß lernen, seine Pflichten zu erfüllen, weil es seine Pflicht ist [...] Diese Lehre, die nur sehr unvollständig in der Familie sein konnte, muß die Schule erfüllen“ (Durkheim 1999: 190).

Anderson streicht den Konstruktionscharakter, der dem Nationalstaat zugrunde liegt, hervor (vgl. Anderson 2006), Eriksen und Durkheim weisen auf die Bedeutung, die Schule im Prozess dieser Konstruktion hat, hin. Auch Schiffauer beschreibt diesen Zusammenhang:

„Ohne öffentliche Schulen wäre der Nationalstaat, so wie wir ihn in Nordwesteuropa kennen, undenkbar. Es gäbe wohl kein nationales *Conscience collective* und keine wirksamen Mittel, die Konventionen der vorherrschenden politischen Kultur durchzusetzen [...]“ (Schiffauer 2002: 1f).

Schule hat neben der Aufgabe der Wissensvermittlung also vor allem eine Bedeutung für das Entstehen und/oder immer wieder Reproduzieren von sozialen

³ Ich gliedere direkte Zitate nicht nach formalen, sondern nach inhaltlichen Kriterien. Aus dem Fließtext herausgehobene Zitate sind meiner Meinung nach besonders bedeutsam.

Zusammenhängen. Durch sie nimmt der Staat Einfluss auf die Herausbildung einer (ethnischen) Identität, auf geschichtliche und politische Einstellungen und vieles mehr.

Ich habe in dieser Arbeit nicht die Schule als Ganzes im Auge. Es geht mir um einen ganz spezifischen Aspekt, nämlich darum, wie die LehrerInnen Fremdheit bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern diskursiv konstruieren und welche Merkmale und Grenzen dabei von Bedeutung sind. Hier spielen die eben beschriebenen größeren Zusammenhänge zwischen Schule, Staat und Gesellschaft insofern eine Rolle, als sich die LehrerInnen im System Schule befinden. Sie sind diejenigen, die Klassen führen, mit Eltern sprechen, DirektorInnen unterstellt und auch außerhalb der Schule Teil der Gesellschaft sind. Ihr Handeln hat direkten Einfluss auf Kinder, Eltern und viele mehr. LehrerInnen befinden sich einerseits unter Sachzwängen, sie befinden sich in einer Struktur, die sie nicht einfach hinter sich lassen können. Andererseits haben sie Handlungsoptionen, sie können agieren und so Strukturen verändern (vgl. Bourdieu 2007). Das Handeln der LehrerInnen wird beeinflusst durch viele Faktoren. Eine Aufzählung wäre endlos. Für die weiteren Ausführungen ist folgender Aspekt zentral: Die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist konstitutiv für die eigene Identität (vgl. Laclau / Mouffe 2006) und leitend, wenn es um auf Fremdheit gerichtete Sichtweisen und Meinungen bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern geht. Dieser spezifische Aspekt im weiten Feld Migration und Schule verlangt nach einer weiteren Klarstellung: Ich gehe davon aus, dass es nichts per se Fremdes gibt. Hinter Fremdheit steckt immer eine Konstruktionsleistung und Fremdheit hat immer mit der Beziehung zu sich selbst und zur eigenen Gruppe zu tun.

2.2 KLÄRUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN

Um die soeben angerissenen Gedanken ausbauen zu können, ist es notwendig begriffliche Klarheit zu schaffen. Zwei Begriffe sind wesentlich für die weiteren Ausführungen: Fremdheit und Migration.

2.2.1 Fremdheit – Fremde

Unter Punkt 2.1 (Problemaufriss) habe ich kurz angeführt, dass sich kultur- und sozialanthropologische Fragestellungen nicht auf „fremde“ Gebiete der Erde beschränken müssen. Würde man Karl Heinz Kohl glauben schenken, dann beschäftigt sich die Ethnologie⁴ mit dem „kulturell Fremden“ (Kohl 2000: 26). Das würde in weiterer Folge heißen, dass, sofern kulturell Fremdes zuhause existiert, nicht weit gereist werden muss, um kultur- und sozialanthropologisch forschen zu können. Dem stimme ich nur teilweise zu: Zuhause kann und soll meiner Meinung nach geforscht werden. Doch der Begriff des kulturell Fremden gehört hinterfragt, denn Kultur ist meines Erachtens dynamisch und prozesshaft und nicht starr und essenziell (vgl. Gupta / Ferguson 1997: 4). Kulturelle Unterschiede sind Teil des Lebens der Menschen, also sozial wirksam und können daher nicht ignoriert werden (vgl. Sökefeld 2007: 32ff; Strasser 2003: 25). Sie unterliegen aber einer steten Veränderung und sind nicht grundlegend. Grundlegend ist der Konstruktionscharakter, auf dem die Unterschiede und damit auch Fremdheit aufbaut:

„Das Fremde *ist* nicht, es *wird* fremd“ (Münkler / Ladwig 1998: 18).

Was als fremd betrachtet wird, müsste nicht fremd sein. Es wird zum Fremden gemacht. Der Prozess des Konstruierens von Fremdheit hängt in besonderem Maße mit den KonstrukteurInnen zusammen. Johannes Fabian mit Blick auf die Tätigkeit von Kultur- und SozialanthropologInnen dazu:

„Dies [Repräsentationen als die Praxis der AnthropologInnen betrachten] würde uns helfen, zu erkennen, daß die Art und Weise, in der wir die Anderen ‚machen‘, gleichbedeutend ist mit der Art und Weise, in der wir uns selbst machen“ (Fabian 1993: 338).

⁴ Kohl verwendet den Begriff Ethnologie im Titel seines Buches. Er meint damit das Fach der Kultur- und Sozialanthropologie (ehemalig Völkerkunde) und nicht etwa die Europäische Ethnologie (ehemalig Volkskunde).

Die Begriffe fremd und eigen stehen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Dadurch, dass etwas als fremd betrachtet wird, wird etwas anderes zum Eigenen. Indem beispielsweise dem Protestantismus Fremdheit zugeschrieben wird, kann der Katholizismus als das Eigene definiert werden. Die Unterscheidung zwischen fremd und eigen passiert auf vielen verschiedenen Ebenen. So kann von der Ebene der Glaubensrichtungen als Ganzes auf die lokale Ebene gewechselt werden: Wird der spezifische Brauch im Nachbardorf als fremd angesehen, kann ihm der Brauch im eigenen Dorf als eigen gegenübergestellt werden. Es ließen sich unzählige Beispiele für die Unterscheidung zwischen fremd und eigen finden. Je nach Kontext und Ebene wird Fremdheit verschieden konstruiert – und adaptiert. Je nach Fokus einzelner Menschen oder Gruppen von Menschen kann Fremdes zum Eigenen werden. Etwas, das bislang nicht als fremd angesehen wurde, kann gleichzeitig zum Fremden werden. Fremdheit ist also relational, kontextbezogen und veränderlich (vgl. Waldenfels 2002: 161).

Die Frage danach, warum Fremdheit konstruiert wird, steht in meiner Diplomarbeit nicht im Mittelpunkt. Die ausgesuchten sozialwissenschaftlichen und teilweise auch philosophischen Zugänge geben nur begrenzt Antworten auf die Frage danach. Warum Fremdheit konstruiert wird, hängt aber sicherlich auch mit der Schaffung und Beibehaltung von Ordnung zusammen. Die Konstruktion der Dichotomie zwischen fremd und eigen schafft Ordnung und Struktur (vgl. Münkler / Ladwig 1998: 12). Das eine gehört nicht dazu, das andere schon. Birgit Rommelspacher dazu:

„In der Aneignung des Eigenen und Ausgrenzung des Fremden wird die Welt gegliedert, sie wird verständlich und verfügbar gemacht. Gleichzeitig zeigen diese Grenzziehungen immer auch, dass es Alternativen zu der so konstruierten Ordnung gibt, andere Perspektiven, andere Lebensweisen und Ordnungsvorstellungen. So führt Fremdheit die Kontingenz der bestehenden Ordnung vor Augen: Es könnte alles auch anders sein“ (Rommelspacher 2002: 16).

Etwas als fremd anzusehen bedarf also einerseits einer fortlaufenden Konstruktionsleistung und dient andererseits dazu, Ordnung und Struktur, die immer wieder Hinterfragung und Veränderung unterworfen sind, zu schaffen. Neben der Frage nach dem Warum ist jene nach der Art und Weise, wie Fremdheit

konstruiert wird, wesentlich. Genauer dazu unter Punkt 2.4.1 (Zwischen Struktur und Handeln – Bourdieu) und unter Punkt 3 (Empirische Untersuchung).

Bleibt die Frage, ab wann etwas als fremd bezeichnet wird.

Zwischen dem Eigenen und dem Fremden herrscht eine Differenz, die je nach Kontext verschieden stark ausgeprägt ist. Differenz variiert also abhängig vom Zusammenhang. Eine Person, die als fremd erscheint, kann einige Augenblicke später schon als weniger fremd erscheinen. Gruppen, zu denen eine geringe Differenz empfunden wird, können zu einem späteren Zeitpunkt unter anderen Rahmenbedingungen als weiter entfernt erscheinen. Fremdheit ist also nicht absolut zu denken, sondern variiert ständig innerhalb eines Beziehungsverhältnisses und zwischen Beziehungsverhältnissen (vgl. Rommelspacher 2002: 10f). Fremdheit ist nicht einfach vorhanden, Fremdheit wird gemacht. Es handelt sich daher um einen aktiven, veränderlichen Prozess (vgl. Sökefeld 2007: 31).

Das Schaffen von Differenz, also die Konstruktion von Fremdheit, ist nicht allein einer Gruppe zuzuschreiben, es sind in aller Regel zumindest zwei Gruppen (verschieden stark) am Konstruktionsprozess beteiligt. Fremdheitszuschreibungen geschehen zwar nicht gleichberechtigt, aber doch wechselseitig. Macht spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle (vgl. Keller 2007). Mehr dazu unter Punkt 2.4.2 (Diskurs und Macht – Foucault) und unter Punkt 2.4.3 (Konstitutives Außen – Laclau).

Fremdheit kann anhand verschiedener Kategorien festgemacht werden. Religiöse Praktiken oder unbekannte Sprachen, noch nicht gesehene Bräuche oder den eigenen Vorstellungen zuwiderlaufende Normen kommen als mögliche Auslöser für Fremdheit in Frage. Diese Aufzählung könnte beliebig fortgeführt werden. So sind im Zusammenhang mit Fremdheit *race*, *class* und *gender*⁵ aber auch Religion, Sprache, Nation und vieles mehr von Relevanz.

Bis jetzt habe ich von Fremdheit als etwas gesprochen, das zwischen Personen, als auch zwischen Gruppen auftritt. Für den weiteren Verlauf der Arbeit nehme ich eine Einschränkung vor, denn im Kontext der Fragestellung nach den Sichtweisen und

⁵ *Race*, *class* und *gender* sind in der Kultur- und Sozialanthropologie spätestens seit dem Aufkommen des Feminismus der *feminists of colour* zentrale Kategorien einer (hierarchischen) Differenz (vgl. Prattes 2008: 15).

Meinungen der VolksschullehrerInnen interessiert mich ausschließlich die auf Gruppen bezogene Fremdheit, welche selbstverständlich – da es sich bei den LehrerInnen um *AkteurInnen* (vgl. Weber 2003) handelt, die sehr unterschiedliche Positionen einnehmen (können) – differenziert dargestellt werden muss. Also nicht interpersonale, sondern intergruppale Sichtweisen und Meinungen sind von Interesse⁶.

Unter den Punkten 2.3.2 (Othering), 2.3.3 (Von Gruppenzugehörigkeit zu Rassismus) und 2.3.4 (Ethnizität) werde ich mich diesen intergruppalen Prozessen widmen. Unter Punkt 2.3.5 (Identität) lenke ich den Blick dann auf die Auswirkungen der Fremdheit auf jene Gruppen, die sich von anderen Gruppen abgrenzen.

2.2.2 *Migration – MigrantIn*

Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass LehrerInnen Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern in Bezug auf den einen oder anderen Aspekt als fremd betrachten. Auf der einen Seite ist also die Gruppe der LehrerInnen relevant. Die nötigen Eingrenzungen dieser Gruppe liefere ich im Zuge der Vorstellung der Methode und des Forschungsdesigns (Punkt 3.1). Auf der anderen Seite ist die Gruppe der MigrantInnen von Bedeutung. Den Begriffen Migration und MigrantIn widme ich mich nun, denn sie sind einerseits grundlegend für die weiteren Ausführungen und andererseits kann diese Diplomarbeit – wie erwähnt – der Migrationsforschung zugerechnet werden und verlangt daher nach einer begrifflichen Eingrenzung.

Zuerst kläre ich die Begrifflichkeiten auf theoretischer Ebene, um dann auf die österreichische Situation in historischen und gegenwärtigen Zusammenhängen einzugehen und so auch eine auf den Gesellschaftskontext bezogene Eingrenzung vorzunehmen.

⁶ Ich beschränke mich im Zuge dieser Forschung – wie an anderer Stelle genauer ausgeführt – allein auf die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen auf die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Die Blickrichtung könnte auch umgedreht und so die Sichtweisen und Meinungen der MigrantInnen beleuchtet werden. Das tue ich hier nicht. Es geht mir nicht um eine Wertung oder Gegenüberstellung, sondern um eine möglichst neutral gehaltene Analyse und Beschreibung.

2.2.2.1 Theoretische Eingrenzungen

Migration heißt wörtlich übersetzt Wanderung (vgl. Strasser, E. 2009: 17). Es ist also klar, dass es sich bei MigrantInnen um Personen handelt, die einen Ort verlassen, um einen anderen Ort aufzusuchen. Es eröffnen sich damit einige Fragen: Wie lange muss eine Person am neuen Ort bleiben, damit von Migration und nicht beispielsweise von Tourismus gesprochen werden kann? Und: Wie weit muss die Person wandern? Reicht es ins nächste Dorf zu ziehen, oder muss das Land oder gar der Kontinent verlassen werden? Im „Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht“ wird hier nur wenig konkretisiert, wenn mit Migration

„die dauerhafte oder vorübergehende Verlegung des Wohnsitzes von Personen“
(Lebhart / Marik-Lebeck 2007: 145)

gemeint ist. Wird genauer definiert, entsteht das Problem, dass Definitionen zwar aussagekräftig sind, dafür aber nur einen Teil des Ganzen erfassen. Migration kann zum Beispiel als Wanderung zwischen Ländern beschrieben werden. Damit ist aber Binnenmigration beispielsweise vom Land in die Stadt nicht inkludiert. Oder es wird festgelegt, dass nur jene MigrantInnen sind, die dauerhaft den Wohnort wechseln. Damit sind aber alle ausgeschlossen, die saisonal migrieren, etwa ErntehelferInnen oder SaisonarbeiterInnen. Migration kann in Bezug auf die Dauer, die Distanz, welche zurückgelegt wird, den Grad der Freiwilligkeit, die Gründe für die Migration und vieles mehr unterschieden werden. Nicht alle Unterscheidungen sind unproblematisch, denn es gibt beispielsweise verschiedene Ansichten darüber, inwiefern von freiwilliger Migration gesprochen werden kann (vgl. Strasser, E. 2009: 17f).

Zu Zeiten Georg Simmels, also Ende 19., Anfang 20. Jahrhundert, schien es nicht sonderlich schwer zu sein, klarzustellen, wer WanderndeR und damit MigrantIn ist:

„Es ist hier also der Fremde nicht in dem bisher vielfach berührten Sinn gemeint, als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt [...]“ (Simmel 1992: 764).

Migration gestaltet sich knapp hundert Jahre nach Simmel anders. Manche MigrantInnen stehen in regem Kontakt zu ihrem Herkunftsland, besuchen den Ort, den sie verlassen haben und verbringen mitunter viel Zeit dort. Andere migrieren für eine Zeit, kehren dann wieder zurück oder migrieren erneut in ein weiteres Land. Dabei spielen neben beispielsweise wirtschaftlichen Faktoren vor allem freundschaftliche und familiäre Netzwerke eine bedeutende Rolle. Migrationsbiographien haben also auch damit zu tun, wo ein Netz besteht, das den MigrantInnen (zu Beginn der Migration) sozial, finanziell oder anderweitig hilft.

Es wird vor allem in Nordamerika und Europa von einer Zunahme an unterschiedlichsten Formen der Migration gesprochen. So unterscheiden Vertovec und Cohen zwischen sechs Arten der Migration, darunter die *refugee migration* und die *independent female migration* (vgl. Vertovec / Cohen 1999: xivf). Gerade Genderaspekte kamen in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr in den Blick der Migrationsforschung. Auf die „Flüchtlingsmigration“ gehe ich weiter unten ein.

Dieser Komplexität wird in der Migrationsforschung mit neuen Konzepten versucht gerecht zu werden (vgl. Strasser, E. 2009: 15ff). *Transnationalismus*⁷ wurde als Reaktion auf die veränderte Lebensrealität von MigrantInnen zu einem bedeutenden Begriff. MigrantInnen werden nun nicht mehr als passive Menschen gesehen, die den einen Ort verlassen (mussten), um an einem anderen Ort zu leben. Ihnen wird nun vermehrt Handlungsfähigkeit zugesprochen, sie gestalten ihre Migrationslaufbahn zunehmend selbst, nützen etwa neue Informationstechnologien oder moderne Transportmittel und sind so nicht mehr leicht räumlich festzumachen (vgl. Darieva 2007: 83). In diesem Zusammenhang spricht Arjun Appadurai von den *global scapes* (vgl. Appadurai 1998: 27ff). Dabei ist eine transnationale Verbundenheit entscheidend, Globales und Lokales fließen ineinander (vgl. Strasser, S. 2009a: 72f). Transnationale Ansätze gehen also davon aus, dass MigrantInnen die Beziehung zum Herkunftsland aufrechterhalten, sich in *transnational social fields*⁸ bewegen und folglich nationale Grenzen teilweise überwinden (Strasser, S. 2009b: 20).

⁷ Wichtige VertreterInnen eines transnationalistischen Ansatzes sind unter anderen Arjun Appadurai, Nina Glick Schiller und Ulf Hannerz (vgl. Darieva 2007: 80ff)

⁸ Dieser Begriff wurde durch Nina Glick Schiller geprägt (vgl. Darieva 2007: 82)

Der Nationalstaat besitzt aber weiterhin einen großen Einfluss auf die Migrationsbewegungen. Staatliche Gesetze geben einen genauen Rahmen bezüglich Aufenthaltsrecht, Arbeitsrecht oder Staatsbürgerschaft vor. Wer nach Österreich kommen darf und wer nicht und welche Möglichkeiten nach Österreich migrierte Menschen haben, ist klar geregelt. Genaueres dazu im nachfolgenden Kapitel.

Migration ist kein auf eine Person beschränktes Ereignis. Neben den schon erwähnten Netzwerken ins Herkunftsland und den familiären und freundschaftlichen Netzwerken im Aufnahmeland, sind vor allem die Kinder der MigrantInnen für die Migrationsforschung von Interesse. Diese sind teilweise im Aufnahmeland geboren oder im Laufe ihrer Kindheit in dieses migriert. Sie sind dem Herkunftskontext (etwa in Form der Sprache oder familiärer Normen) und/oder dem Kontext des Aufnahmelandes (etwa durch den Schulbesuch oder den Freundeskreis) verbunden (vgl. Tošić / Streissler 2009: 185ff). So kommt es, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund die Sprache ihrer Eltern oder Großeltern, aber auch die Sprache des Ziellandes, mehr oder weniger gut sprechen (vgl. Eriksen 2002: 62). Kinder, bei denen beide Elternteile migriert sind, werden MigrantInnen zweiter Generation genannt. Ihre Eltern werden der ersten, ihre Nachkommen der dritten Migrationsgeneration zugerechnet (vgl. Strasser, E. 2009: 21).

Grundsätzlich kann zwischen „herkömmlichen“ MigrantInnen und Flüchtlingen unterschieden werden. Wenngleich beide gewandert sind, und oft auch Flüchtlinge zu den MigrantInnen gezählt werden, so ist für eine Unterscheidung der beiden Gruppen das Motiv der Wanderung entscheidend. 1951 wurde in der Genfer Konvention völkerrechtlich definiert, wer als Flüchtling gilt. Als Flüchtlinge gelten jene Menschen, die:

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befinden, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen können oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen wollen“ (UNHCR 1997: 55, zit. nach Tošić / Kroner / Binder 2009: 110).

Mit einem 1967 verfassten Zusatzprotokoll wurde die räumliche und zeitliche Einschränkung, die den Flüchtlingsstatus nur europäischen Flüchtlingen des zweiten Weltkrieges zuerkannt hatte, aufgehoben (vgl. Tošić et al. 2009: 111).

Der Flüchtlingsstatus ist also ein international anerkannter Status, der relativ unabhängig von der je länderspezifischen migrationspolitischen Situation Geltung hat/hätte. Näheres zu der konkreten Situation in Österreich im nachfolgenden Kapitel.

Die fragmentarisch erfolgte Skizzierung theoretischer Zusammenhänge in der Migrationsforschung ist wichtig um ein allgemeines Bild von Migration zu bekommen. Konkrete Definitionen verfehlen hier den Sinn, da sie zwangsläufig unzulässig eingrenzen. Und weil sie dem, wie die VolksschullehrerInnen die Realität erfahren, nicht entsprechen. Letztlich ist für diese Forschung folgendes zentral: Es kommt darauf an, was die VolksschullehrerInnen unter den Begriffen Migration und MigrantIn verstehen. Sie äußern in den Gruppendiskussionen implizit Sichtweisen und Meinungen, die ich aufschlüssele und damit explizit mache. Anhand dessen zeige ich, inwiefern MigrantInnen als fremd gesehen werden und was die Fremdheit ausmacht.

Um das Bild, das VolksschullehrerInnen über Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern haben, ein wenig zu kontextualisieren, zeichne ich nachfolgend die österreichische Migrationsgeschichte überblicksmäßig von den 1960er Jahren bis zur Gegenwart nach.

2.2.2.2 Österreichische Migrationsgeschichte

Anfang der 1960er Jahre ging von der österreichischen Wirtschaft der Wunsch aus, Arbeitskräfte aus dem Ausland anstellen zu können. Die anfänglich blockierende Gewerkschaft konnte durch diverse Zugeständnisse dafür gewonnen werden. Durch spezielle Anwerbeposten in der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien konnten Menschen zuerst auf ein Jahr befristet, dann auf Drängen der heimischen Wirtschaft

zunehmend länger für die Arbeit in Österreich angeworben werden. Österreich orientierte sich bei der Anstellung und Weiterbeschäftigung von MigrantInnen an der ökonomischen Lage, so ging jeweils in den Krisenjahren 1974-1976 und 1982-1984 die Anzahl von ArbeiterInnen ohne österreichische Staatsbürgerschaft zurück. Grundsätzlich aber stieg der Bedarf an (vorwiegend weiblichen) Arbeitskräften. Deswegen, und auch aus persönlichen Interessen der MigrantInnen setzte ein Familiennachzug ein, oft zogen Frauen zu ihren bereits migrierten Ehemännern (vgl. Bauböck / Perchinig 2006: 729ff).

Parallel zu der Entwicklung der Arbeitsmigration suchten in Krisen der Nachbarländer Flüchtlinge um Asyl an. Nach den Fluchtbewegungen, die sich mit Ende des zweiten Weltkrieges ereigneten, kamen im Zuge der Ungarnkrise 1956 das zweite Mal viele Flüchtlinge nach Österreich. Österreich zeigte sich sehr hilfsbereit und gewährte kollektiv Schutz. Zwölf Jahre später, als viele Menschen aus der damaligen Tschechoslowakei flüchteten, war die Stimmung schon anders (vgl. Bauböck / Perchinig 2006: 727ff). Die Hilfsbereitschaft und das Verständnis ließen nach. In den darauf folgenden Jahren und Jahrzehnten, vor allem aber seit 1986 mit dem Machtwechsel an der Spitze der FPÖ, veränderte sich das politische Klima in Bezug auf MigrantInnen und Flüchtlinge entscheidend. Die offensive Anwerbung der GastarbeiterInnen nahm ab, der freundliche Empfang der Flüchtlinge auch. 1990, als viele Flüchtlinge aus Rumänien nach Österreich kamen, war eine öffentliche Ablehnung zu spüren. Vorläufiger innenpolitischer Höhepunkt war das von der FPÖ 1992 inszenierte Anti-Ausländer-Volksbegehren.

Zeitgleich brachte es der Krieg im ehemaligen Jugoslawien mit sich, dass viele Flüchtlinge nach Österreich kamen. Und die Wirtschaft erlebte zu der Zeit eine Hochkonjunktur, wodurch viele MigrantInnen (vorwiegend in der Bauwirtschaft) angestellt wurden.

Das änderte aber nichts daran, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen für „herkömmliche“ MigrantInnen als auch für Flüchtlinge zunehmend ein Erschwernis darstellte. Wurde beispielsweise den geflohenen Ungarn 1956 noch pauschal die Staatsbürgerschaft zuerkannt, so wurde es immer schwieriger in Österreich Asyl zu bekommen. 1992 wurde dann die Drittstaatenklausel eingeführt, dadurch ging die

Zahl der AsylwerberInnen abermals zurück (Bauböck / Perchinig 2006: 732ff). Grundsätzlich besagt die Drittstaatenklausel, die 2003 im Rahmen der Dublin II-Verordnung modifiziert wurde, dass Flüchtlinge in demjenigen vor Verfolgung sicheren Land um Asyl ansuchen müssen, in das sie als erstes gelangen. Österreich ist nur von als sicher geltenden Ländern umgeben, daher können Flüchtlinge legal mit Ausnahme des Luftweges nicht nach Österreich gelangen (vgl. Schumacher / Peyrl 2007: 191ff).

Die österreichische Migrationspolitik stand mehr und mehr unter der Devise „Integration vor Neuzuzug“. So wurde 1997 zum Einen die Immigration stärker beschränkt und zum anderen die Aufenthaltssicherheit für schon lange in Österreich lebende MigrantInnen erhöht (vgl. Bauböck / Perchinig 2006: 734ff). Das Fremdenrecht wurde einer weiteren grundsätzlichen Änderung unterzogen. Der transnationalen Lebensrealität von MigrantInnen wurde nun insofern Rechnung getragen, als beispielsweise der Status des Saisoniers eingeführt wurde. 2002 bildeten die SaisonarbeiterInnen bereits die wichtigste Gruppe der ArbeitsmigrantInnen. Mit der Ablöse der SPÖ-ÖVP Koalition 2000 durch eine ÖVP-FPÖ Koalition wurde der Druck auf die in Österreich lebenden MigrantInnen erhöht, so wurde etwa der Integrationsvertrag eingeführt: MigrantInnen, die nicht ausreichend Deutsch können, sollten zu einem Deutschkurs verpflichtet werden. Mit dem Fremdenrechtspaket 2005⁹ wurde die Deutschkurspflicht ausgeweitet. Neben der Abschaffung des Ausweiseschutzes für Jugendliche wurden verschärfte Strafbestimmungen gegen „Scheinehen“ oder stärkere Einbürgerungshürden beschlossen (vgl. Bauböck / Perchinig 2006: 736ff).

Auch der Flüchtlingsbereich erfuhr bedeutende Änderungen. So wurden beispielsweise die Schubhaftbestimmungen verschärft (vgl. Schumacher / Peyrl 2007: 188f) oder die „Bundesbetreuung“ durch die „Grundversorgung“ abgelöst. Durch die „Grundversorgung“ erhalten AsylwerberInnen¹⁰ unter anderem Krankenversorgung oder Verpflegung und einen Schlafplatz (vgl. Schumacher / Peyrl 2007: 186ff).

⁹ Das Fremdenrechtspaket 2005 ist mit dem 01.01.2006 in Kraft getreten (vgl. URL 1).

¹⁰ Ausgenommen sind jene AsylwerberInnen, die beispielsweise aufgrund von Verstößen gegen die Gebietsbeschränkung aus der Grundversorgung fallen.

Die Debatte um Zuwanderung, Migration und Asyl, die in den letzten 20 Jahren zunehmend eine wichtige Rolle in der österreichischen Innenpolitik gespielt hat, ist in den Jahren von 2006 bis 2010 nicht abgeflaut, auch ein Wechsel der Regierung von ÖVP-BZÖ¹¹ hin zu SPÖ-ÖVP 2006 hat nicht zu einer Trendwende geführt. So erfuhren beispielsweise im Winter 2009/10 eine Debatte über ein drittes Asylaufnahmезentrum in Eberau im Burgenland oder Abschiebepraktiken gegenüber AsylwerberInnen große mediale Aufmerksamkeit¹².

Bisher habe ich mich einer teils chronologischen, teils themenzentrierten, jedenfalls schemenhaften Darstellung der Österreichischen Migrationspolitik gewidmet. Einige statistische Aspekte die momentane gesellschaftliche Situation betreffend sollen das Bild abrunden.

Die Zahl der Einbürgerungen ging in den letzten Jahren, nachdem viele Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien in den Jahren davor die für die Einbürgerung notwendigen zehn Jahre Aufenthaltsdauer erreicht hatten (vgl. Bauböck / Perchinig 2006: 732), drastisch zurück. Erhielten 1970 5.565 Menschen die österreichische Staatsbürgerschaft, so waren es 2003 bereits 45.112 und 2009 nur mehr 7.990 Menschen (vgl. URL 2). Auch die Zahl der Asylanträge ging in den letzten Jahren zurück. Im Vergleich zu 2003 (32.359) hat sich die Zahl der Asylanträge bis zum Jahr 2009 (15.821) beinahe halbiert (vgl. URL 3). Von den 2009 gestellten Anträgen wurden, zählt man erstinstanzliche und zweitinstanzliche Entscheidungen zusammen, 67 Prozent der Anträge abgelehnt (vgl. URL 4).

Die beschriebene politische und gesellschaftliche Entwicklung kann anhand der vorgestellten Einbürgerungs- und Asylantragszahlen nachvollzogen werden.

Zuwanderung und Migration sind trotz der beschriebenen Entwicklungen eine gesellschaftliche Realität: Nach der Volkszählung von 2001 sind 12,5 Prozent der gegenwärtigen Wohnbevölkerung außerhalb Österreichs geboren und 8,9 Prozent besitzen eine ausländische Staatsbürgerschaft. Waren es in den Jahren vor dem EU-

¹¹ Die FPÖ hat sich 2002 in BZÖ und FPÖ aufgeteilt.

¹² Zahlreiche Zeitungsartikel widmen sich den angesprochenen Themen. Exemplarisch die Zeit vom 17.03.2010 (vgl. Gasser 2010: 15)

Beitritt vor allem Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, so sind es zunehmend Menschen aus den EU-Ländern, die nach Österreich migrieren. In den Jahren zwischen 2002 und 2005 stellten EU-BürgerInnen die größte Gruppe an ZuwandererInnen dar. Vor allem die 2004 beigetretenen Länder¹³ und Deutschland sind hier zu nennen. Die zweitgrößte MigrantInnengruppe hinter den EU-Staaten, welche zwischen 2002 und 2005 60 Prozent der ZuwandererInnen stellten, kam aus dem ehemaligen Jugoslawien. Zuwanderung aus Afrika macht nur einen sehr kleinen Teil aus (vgl. Lebhart / Marik-Lebeck 2007: 148ff).

MigrantInnen zogen in den Jahren zwischen 2002 und 2005 bevorzugt nach Wien (vgl. Lebhart / Marik-Lebeck 2007: 159f). Rund jeder vierte in Wien lebende Mensch ist zugewandert oder besitzt, obwohl in Österreich geboren, keine österreichische Staatsbürgerschaft. Andere Zahlen präsentiert die MA 17 der Stadt Wien in einer 2010 veröffentlichten Studie, wonach 44 Prozent der WienerInnen Migrationshintergrund haben. Der Grund für die unterschiedlichen Angaben dürfte in den vielfältigen Auslegungsmöglichkeiten des Begriffes Migrationshintergrund liegen. So wurden in der aktuellen Studie zum Beispiel Menschen dazu gezählt, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist (vgl. URL 5).

Abschließend noch eine Zahl zu Sprache und Schulrealität in Wien, die die Relevanz des Themas unterstreichen soll: Von 62.217 VolksschülerInnen in Wien hatten im Schuljahr 2008/09 31.480 Kinder eine andere Umgangssprache¹⁴ als Deutsch. Das entspricht mehr als der Hälfte der Wiener VolksschülerInnen (vgl. URL 6).

2.3 SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ZUGÄNGE ZU FREMDHEIT

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln die Forschungsfrage im Kontext eines kultur- und sozialanthropologischen Blickes aufgeworfen und grundlegende Begriffe geklärt wurden, widme ich mich im Folgenden theoretischen Zugängen zu Fremdheit. Diese sind nicht immer eindeutig der Kultur- und Sozialanthropologie

¹³ Am 1.1.2004 traten der EU Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn und Zypern bei.

¹⁴ Umgangssprache hat mehrere Bedeutungen. Im Kontext der angeführten Untersuchung ist mit Umgangssprache der Sprachgebrauch im alltäglichen (außerschulischen) Umgang gemeint. (vgl. Glück 2005: 704f; URL 11).

zuzurechnen, auch soziologische oder generell sozialwissenschaftliche Zugänge spielen eine Rolle. Grenzen verschwimmen zwangsläufig.

2.3.1 Wissenschaftsgeschichte: *Orientalismus, Postkolonialismus und Krise der Repräsentation*

Die Kultur- und Sozialanthropologie hat in den vergangenen Jahrzehnten einen fundamentalen Wandel durchgemacht. Das umfassende Nachzeichnen dieses Veränderungsprozesses würde zu weit führen. Einen bestimmten Aspekt dessen werde ich dennoch thematisieren, denn er ist zentral für diese Forschung.

Die Kultur- und Sozialanthropologie erfuhr in den 1960ern, 1970ern und 1980ern eine Wende, die verwoben mit der Entstehung des *Postkolonialismus* vonstatten ging. AutorInnen wie Clifford Geertz hinterfragten die Tätigkeit der Kultur- und SozialanthropologInnen und kritisierten unter anderem die Art und Weise wie Repräsentation zu Stande kommt (vgl. Barnard 2000: 162ff). Diese neue Strömung innerhalb des Faches, die unter anderem mit der Feministischen Anthropologie (vgl. Prattes 2008: 14ff) stark verwoben ist, muss meiner Meinung nach in einem breiten Kontext betrachtet werden. Denn auch in anderen Disziplinen vollzog sich ein Wandel, dem ähnliche Gedankengänge zu Grunde liegen. Exemplarisch dafür ist das Schaffen des Literaturwissenschaftlers Edward Said, dessen Hauptwerk „Orientalism“¹⁵ bis heute großen Einfluss auf viele andere Wissenschaften übt.

Die in „Orientalism“ ausgeführten Überlegungen sind für diese Forschung von zentraler Bedeutung. Said untersucht die Art und Weise wie in Textstücken, der „Orient“ in Opposition zum „Okzident“ konstruiert wird:

„In ihm [dem Orientalismus] *manifestiert* sich nicht bloß eine geographische Grundunterscheidung, namentlich die zwischen Orient und Okzident, sondern auch eine Reihe von ‚Interessen‘, die er [der Orientalismus] mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung, philologischer Rekonstruktion, psychologischer

¹⁵ „Orientalism“ ist der Titel des Buches im englischen Original. In der deutschen Übersetzung heißt das Buch „Orientalismus“. Auch wenn ich das deutsche Original als Quelle gewählt habe, so verwende ich den englischen Titel in den weiteren Ausführungen, um eine Unterscheidbarkeit zwischen Verweisen auf das Buch und Verweisen auf die *Orientalismus*-Debatte sicherzustellen.

Analyse, landschaftlicher und gesellschaftlicher Detailstudien nicht nur erzeugt, sondern auch untermauert“ (Said 2009: 21f).

Orientalismus ist also etwas, das sich nicht nur in einem Bereich, etwa der Wissenschaft, niederschlägt. *Orientalismus* findet sich in allen Bereichen: von der Wissenschaft über die Politik bis hin zur Literatur. Dabei wird der Unterschied zwischen „Orient“ und „Okzident“ ständig reproduziert, indem beispielsweise in Märchen vom geheimnisvollen oder exotischen „Orient“ die Rede ist, oder indem Typologien erstellt werden, in denen EuropäerInnen andere Eigenschaften zugeschrieben werden als AsiatInnen (vgl. Said 2009: 144).

Der *Orientalismus* ist durchzogen von ökonomischen, politischen und anderen Interessen. Said dazu:

„Meine Hypothese lautet, dass die europäischen und später amerikanischen Zelte im Orient zwar ganz offenkundig politischer Natur waren, dass sie aber aus der Kultur erwachsen, die zusammen mit handfesten ökonomischen und militärischen Erwägungen dazu beitrug, den Orient zu dem schillernden und komplizierten Feld zu machen, als das er sich in der Orientalistik augenscheinlich darstellte“ (Said 2009: 21).

Said, der sich aus forschungspraktischen Überlegungen auf die Analyse französischer, britischer und US-amerikanischer Texte beschränkt hat, meint, dass sich der *Orientalismus* nicht ausschließlich in verschriftlichter Form finden lässt und dass er sich nicht auf die drei genannten Länder beschränkt. Vielmehr ist der *Orientalismus* im alltäglichen Denken und Handeln sowie auch in anderen Ländern und Kontinenten präsent. Es handelt sich beim *Orientalismus* um etwas, das unterschwellig sowie offensichtlich präsent ist. Er wird immer dann wirksam, wenn der „Orient“ mit im Spiel ist:

„Mit einem Wort, dank des Orientalismus ging (und geht) mit dem Orient eine Reglementierung des Denkens und Handelns einher. Dies heißt zwar nicht, dass der Orientalismus einseitig vorschreiben würde, was man über den Orient sagen darf, doch steht er für das gesamte Interessengeflecht, das sich unausweichlich einschaltet (und deshalb immer mit beteiligt ist), wenn es um dieses spezielle Gebilde ‚des Orients‘ geht“ (Said 2009: 12).

Um dieses Interessensgeflecht, verwoben mit Vorgaben bezüglich Denken und Auswirkungen auf Handeln beschreiben zu können, bezieht sich Said auf Michel Foucault. Foucault prägte – wie unter Punkt 2.4.2 (Diskurs und Macht – Foucault) noch ausführlich behandelt wird – den Begriff des *Diskurses*. Said über *Diskurs* und *Orientalismus*:

„Ich behaupte nämlich, dass man den Orientalismus als Diskurs auffassen muss, um wirklich nachvollziehen zu können, mit welcher enorm systematischen Disziplin es der europäischen Kultur in nachaufklärerischer Zeit gelang, den Orient gesellschaftlich, politisch, militärisch, ideologisch, wissenschaftlich und künstlerisch zu vereinnahmen – ja, sogar erst zu schaffen“ (Said 2009: 11f).

Foucault betont den engen Zusammenhang zwischen Wissen und Macht. Durch verschiedene Praktiken der Repräsentation, welche durch Machtkonstellationen geprägt werden, wird eine Form des Wissens über Fremde produziert (vgl. Hall 2004: 146). Umgekehrt beeinflusst auch Wissen Macht. Bezogen auf den *Orientalismus* bedeutet das, dass durch die spezifische Art der Repräsentation des „Orients“ Macht über diesen entstanden ist bzw. verteidigt wurde. Zugleich konnte dank der Macht des „Okzidents“ „Wissen“ über den „Orient“ beispielsweise in Form von Romanen oder wissenschaftlichen Studien verbreitet werden.

Saids Orientalism erlangte auch außerhalb der Literaturwissenschaft breite Aufmerksamkeit. Die Reaktionen waren vielseitig. Neben Zustimmung erfuhr Orientalism auch Ablehnung. Ein wesentlicher Kritikpunkt war die vermeintlich anti-westliche Stoßrichtung des Buches. Said argumentiert dagegen, dass er sich der radikalen Skepsis verpflichtet fühle, also keine wertende Positionierung vornehme und dass er explizit antiessentialistisch argumentiere. Said betont folglich den Konstruktionscharakter und das Prozesshafte hinter beispielsweise kulturellen Vorstellungen oder nationalen Zugehörigkeiten (vgl. Said 2009: 378ff). Auf politischer Ebene wurde kritisiert, dass Saids Werk diversen nationalistischen Strömungen in den Ländern des „Orients“ und generell in allen ehemaligen kolonialisierten Staaten sehr willkommen war. Said bestreitet jede politische Absicht (vgl. Attia 2009: 34).

Wenngleich Said teilweise stark kritisiert und zurückgewiesen wurde, so hatte er großen Einfluss auf die Wissenschaft. Zusammen mit ForscherInnen wie etwa Homi

Bhabha und Gayatri Spivak¹⁶ gehört Said zu den bekanntesten VertreterInnen des *Postkolonialismus* (vgl. Castro Varela / Dhawan 2005: 25). Ende der 1980er Jahre konnte der Begriff *Postkolonialismus* mit dem Hinweis auf die zeitliche Dimension, also die Veränderung von Machtkonstellationen in den ehemaligen Kolonien, beschrieben werden. „Mittlerweile meint Postkolonialismus eine gesamthafte kritische Praxis, eine Sichtweise der Welt jenseits eurozentrischer Mächtigkeiten. Dieser Zugang legt die Betonung auf kulturelle Praktiken, Wissensperspektiven und Bedürfnisse, die widerständiges, anti-hegemoniales Denken und Handeln hervorbringen“ (Davis-Sulikowski / Khittel / Slama 2009: 94). Im Zentrum des Interesses des *Postkolonialismus* stehen unter anderem Fragen nach Repräsentation, Macht und Wissen vor dem Hintergrund der Kolonialismus- und Hegemoniekritik. Dem *Postkolonialismus* geht es auch darum, vorhandene Machtstrukturen zu kritisieren und aufzudecken.

Die Frage nach der Repräsentation des „Orients“, die Said in *Orientalism* gestellt hat, wurde nun ausgeweitet:

„Im ethnologischen ebenso wie im anthropologischen Kontext, in literatur- und kulturwissenschaftlichen, in historischen wie in soziologischen Diskursen ist ‚Orientalism‘ inzwischen eine Größe geworden, die sich aus dem Orientalismus-Diskurs, wie Said ihn entwickelte, herausgelöst und verselbstständigt hat. Überall dort wo es um Beschreibung von Abhängigkeiten, von kulturellen Stereotypisierungen und um das schwierige Verhältnis vom Eigenen zum Fremden in kultureller, religiöser oder politischer Hinsicht geht, taucht ‚Orientalismus‘ als Beschreibungskategorie auf“ (Reif-Hülser 2006: 18).

Generelle Fragen der Darstellungen und Betrachtungsweisen rückten ins Zentrum des Interesses. Der *Postkolonialismus* versteht sich als transdisziplinäres Forschungsfeld. So verwundert es nicht, dass die eben beschriebenen Entwicklungen in engem Zusammenhang mit Veränderungen innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie stehen. Geertz entwickelte als Antwort auf die Fragen, die sich ihm bezüglich der Repräsentation stellten, die *thick description*, also jene genaue Beschreibung von Vorgängen, die Lokales und Globales, sowie Machtstrukturen im

¹⁶ Die Wiedergabe der Positionen von Bhabha und Spivak würde zu weit führen. Beide beschäftigen sich im Sinne des Postkolonialismus mit denen, die in ehemals kolonialisierten Ländern wie auch in westlichen Metropolen aufgrund vorhandener hegemonialer Machtstrukturen benachteiligt werden (vgl. Attia 2009: 27ff)

Blick hat und Kultur als symbolisches System versteht. Geertz betont die Problematik der Repräsentation und macht darauf aufmerksam, dass hinter dem Geschriebenen eine Konstruktionsleistung der Forschenden steckt (vgl. Barnard 2000: 162ff). Die Debatte über die Bedeutung der Textproduktion in der Kultur- und Sozialanthropologie wurde unter der Überschrift *writing culture* geführt (vgl. Barnard 2000: 159; Reckwitz 2008a: 33).

Neben dem, was ich schwerpunktmäßig anhand Saids Orientalism beschrieben habe, rückten also generelle Fragen nach Reflexivität und Repräsentation ins Zentrum. Es war die Rede von der *Krise der Repräsentation*. Inwiefern der Standpunkt der Forschenden berücksichtigt und in die Ergebnisse miteinbezogen werden muss, war eine der zentralen Fragen (vgl. Barnard 2000: 164ff). Die angebliche Differenz zwischen den „westlichen“ und den „nicht westlichen“ Gesellschaften, die lange Zeit hervorgehoben wurde, wurde zunehmend in Frage gestellt¹⁷.

In Bezug auf diese Forschung lassen sich einige Aspekte hervorheben. Es wird deutlich, dass die strapazierte Differenz zwischen dem „Westen“ und der „Peripherie“ eine konstruierte Differenz ist, die verwoben mit und durchzogen von Machtstrukturen und Interessen ist. Wenngleich unbestritten ist, dass es Differenzen zwischen Individuen und Gruppen gibt, so ist die Art und Weise, wie diese Differenzen in der Vergangenheit und in der Gegenwart dargestellt wurden / werden unter anderem im Licht der Kolonialisierung und der Globalisierung zu betrachten – und zu kritisieren. Repräsentationen sind folglich auf dahinter liegende Machtstrukturen und Interessensgeflechte zu untersuchen. Der Forschungsprozess muss reflektiert werden, sodass beispielsweise ein eurozentristischer Blick nicht zu einer verzerrten Darstellung führt. Repräsentieren ist ein aktiver Prozess. Was als fremd gilt, wurde also zum Fremden gemacht – egal ob in der Vergangenheit der „Orient“ beschrieben wurde oder ob es um eine rezente Darstellung einer Minderheit in Österreich geht.

¹⁷ Das eben Beschriebene im Zusammenhang mit der Migrationsforschung wird unter Punkt 2.1 (Problemaufriss) und unter Punkt 2.2.2.1 (Theoretische Eingrenzungen) angeschnitten.

2.3.2 *Othering*

Dieser aktive Prozess des Repräsentierens, der Fremdheit konstruiert, wird mit dem Begriff *Othering* beschrieben. Fabian dazu:

„*Othering* bezeichnet die Einsicht, daß die Anderen nicht einfach gegeben sind, auch niemals einfach gefunden oder angetroffen werden – sie werden *gemacht*.“ (Fabian 1993: 337).

Der Begriff *Othering* wurde im Zuge der Debatten im Rahmen des *Postkolonialismus* und der *Krise der Repräsentation* geprägt. Er bezieht sich nicht in erster Linie auf die Dichotomie zwischen „Orient“ und „Okzident“, die Said beschrieben hat. *Othering* muss in einem größeren Kontext eingebettet betrachtet werden, denn mit der Begrifflichkeit ist die generelle Unterscheidung zwischen einer Gruppe, zu der Zugehörigkeit verspürt wird, und einer Gruppe, von der man sich abgrenzen möchte, angesprochen. Um welche Gruppen es sich jeweils handelt, ist von Situation zu Situation unterschiedlich. Wie diese Abgrenzung vor sich geht, auch.

Othering beschreibt also die Abgrenzung von Gruppen und das Hervorstreichen von Unterschieden. Die mit den Begriffen *Orientalismus* und *Othering* beschriebenen Praktiken haben einen ganz spezifischen Effekt: Sie verhelfen dem Eigenen zu einer sozialen Positionierung (vgl. Rommelspacher 2002: 19). Dazu nochmals Said:

„Ich meine also, dass der Orientalismus ein konstitutiver und nicht nur beiläufiger Bestandteil der modernen politisch-intellektuellen Kultur ist – und als solcher weniger mit dem Orient selbst als mit ‚unserer‘ Welt zu tun hat“ (Said 2009: 22).

Auch Akhil Gupta und James Ferguson verweisen auf die Auswirkungen, die das Abgrenzen von einer Gruppe, zu der man nicht gehören möchte, auf die eigene Gruppe hat. Sie sprechen davon, dass das Erzeugen von *community* mit der Exklusion von Anderen oder Fremden zusammenhängt:

„‘Community’ is never simply the recognition of cultural similarity or social contiguity but a categorical identity that is premised on various forms of exclusion and constructions of otherness“ (Gupta / Ferguson 1997: 13).

Identität basiert also unter anderem auf einem Prozess, der mit *Othering* beschrieben werden kann. Mehr dazu unter Punkt 2.3.5 (Identität).

Die ausgeschlossenen Personen werden durch den Prozess des Ausschließens und Distanzierens zu etwas gemacht, dem sie so nicht entsprechen. Denn es wird eine Differenz zu einer homogen gefassten Gruppe aufgebaut, die in sich jedoch sehr unterschiedlich ist. Auch die Differenzen innerhalb der eigenen Gruppe werden dadurch wenig bis gar nicht betont. Dort wo also von *Othering* die Rede ist, stehen sich zwei Gruppen gegenüber, die zwar in sich heterogen sind, aber durch die Gegenüberstellung zu etwas sehr Einheitlichem gemacht werden. Diese Homogenisierung, die Said bereits in *Orientalism* beschrieben hat und die ihm interessanterweise als Autor eines Buches, das zwischen „Orient“ und „Okzident“ unterscheidet, vorgeworfen wird (vgl. Castro Varela / Dhawan 2005: 83ff), ist ein wesentliches Merkmal des *Othering* (vgl. Castro Varela / Dhawan 2005: 35ff). Mehr dazu unter Punkt 2.3.4 (Ethnizität).

Die mit *Othering* beschriebene Dichotomisierung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, die mit verschiedenen Formen der Exklusion einhergeht, zeigt sich in vielen verschiedenen Bereichen. So kann *Othering* in Konflikten zwischen Staaten, als auch in Auseinandersetzungen zwischen Dörfern beobachtet werden. *Othering* ist im Spiel, wenn am Männerstammtisch über Frauen gelästert wird, sich Bekenntnislose von streng Gläubigen abgrenzen, oder wenn sich LehrerInnen über Verhaltensweisen mancher Kinder mit Migrationshintergrund wundern.

Immer dann, wenn sich Gruppen von anderen Gruppen abgrenzen und sich dadurch sozial positionieren, handelt es sich um *Othering*. Nicht zuletzt spielt *Othering* im Zusammenhang mit Rassismus und Ethnizität eine bedeutende Rolle.

2.3.3 Von Gruppenzugehörigkeit zu Rassismus

Die mit dem Begriff *Othering* beschriebene Abgrenzung von Anderen geschah im historischen Kontext auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Auch gegenwärtig finden sich sehr verschiedene Praktiken des Ausschließens und des Betonens von

Unterschieden. Nachfolgend skizziere ich manche dieser Praktiken, die alle dem Übergriff *Othering* zuzuordnen sind. Dabei nehme ich Abstufungen vor. Die Bandbreite reicht von Stereotypisierungen über das Strapazieren von Vorurteilen bis hin zu Rassismus. Wichtig ist, dass die Grenzen, die ich ziehe, nicht scharf zu denken sind. Übergänge sind fließend.

2.3.3.1 Ingroup – Outgroup

Die Gruppe, die sich von einer anderen Gruppe abgrenzt und sich damit selbst positioniert, wird als Ingroup, jene Gruppe von der sich die Ingroup abgrenzt, als Outgroup bezeichnet (vgl. Hort 2007: 22). Den Mitgliedern der Outgroup werden durch diese Unterscheidung bestimmte Merkmale zugeschrieben. In der Regel sind die zugeschriebenen Merkmale negativ, denn es gilt die Ingroup gegenüber der abgewerteten Outgroup aufzuwerten (vgl. Zick 1997: 383).

Die Merkmale, anhand derer sich die In- von der Outgroup unterscheidet, sind vielfältig. Diese können von sprachlichen Unterschieden über (propagierte) kulturelle Differenzen bis hin zu Unterschieden reichen, die auf der Einteilung in verschiedene „Rassen¹⁸“ aufbauen. Werden negativ gewertete sprachliche Unterschiede meist mit Begriffen wie Vorurteil und Stereotyp beschrieben und ist die Einstufung von Differenzen, die anhand von Kultur festgemacht werden, umstritten, so werden Unterschiede, die auf verschiedenen konstruierten „Rassen“ beruhen, unzweifelhaft dem Rassismus zugeschrieben.

2.3.3.2 Stereotyp und Vorurteil

Stereotype sind „kognitive Konzepte [...], die Generalisierungen über andere Personen und Gruppen von Menschen darstellen“ (Zick 1997: 44). Auch Vorurteile stellen Generalisierungen gegenüber Personen und Gruppen dar. Vorurteilsbehaftete

¹⁸ Es gibt keine menschlichen „Rassen“. Die Variationsbreite des Genmaterials innerhalb einer als „Rasse“ gefassten Gruppe ist größer als die genetischen Unterschiede zu anderen „Rassen“ (vgl. Eriksen 2002: 5ff). Wenn also hier von „Rassen“ die Rede ist, so beziehe ich mich auf die Position derjenigen, die auf dem „Rassenbegriff“ beharren.

Generalisierungen sind aber im Gegensatz zu Stereotypen zwingend negativ (vgl. Zick 1997: 44, Eriksen 2002: 23):

„Stereotypes are rigid, overgeneralized beliefs about the attributes of ethnic group members whereas prejudice is a negative attitude“ (Aboud 1988: 5, zit. nach Zick 1997: 44).

Manche ForscherInnen gehen davon aus, dass Vorurteile nur sehr bedingt auf Stereotypen aufbauen (vgl. Zick 1997: 44). Ich tue das nicht. Für mich und im Kontext dieser Arbeit sind Stereotype die Grundlage von Vorurteilen. Vorurteile bauen demnach auf Stereotypen auf.

Stereotype sind änderungsresistent. Das heißt, dass die generalisierenden Einstellungen und Zuschreibungen, auf denen Stereotype aufbauen, von verhältnismäßig langer Lebensdauer sind, sodass sie für die Mitglieder der Ingroup als relativ gesichert gelten können. Wenn nun negative Abgrenzung, Ablehnung, oder Anfeindung gegenüber einer Outgroup auf keinen änderungsresistenten generalisierenden Einstellungen aufbaut, handelt es sich, trotz des negativen Charakters, um keine Vorurteile, da Vorurteile stabile Stereotype zur Grundlage haben (vgl. Zick 1997: 37).

Sowohl Stereotype als auch Vorurteile sind auf vielen verschiedenen Ebenen präsent. So gibt es Vorurteile gegenüber Staaten oder gar ganzen Kontinenten, und Vorurteile gegenüber den WählerInnen einer bestimmten Partei bei Gemeinderatswahlen. Stereotype existieren gegenüber den KonsumentInnen diverser Produktschienen aber auch gegenüber AnhängerInnen einer bestimmten ideologischen Ausrichtung¹⁹. Stereotype und Vorurteile kommen nicht nur in ganz verschiedenen Themenbereichen (etwa auf nationalstaatlicher oder politischer Ebene oder in Bezug auf die ideologische Ausrichtung) vor. Sie existieren auch innerhalb eines Themenbereichs auf verschiedenen Levels. So gibt es Zuschreibungen und Einstellungen gegenüber größeren wie auch gegenüber kleineren Gruppen.

¹⁹ Diesen Gedanken habe ich an anderer Stelle bereits in ähnlicher Form ausgeführt. Auch bei Fremdheit verhält es sich so, dass sich verschiedenste Gruppen auf verschiedensten Ebenen voneinander abgrenzen können (siehe dazu Punkt 2.2.1 Fremdheit – Fremde).

Gegenüber größeren Gruppen sind meist allgemeinere, gegenüber kleineren Gruppen vorwiegend spezifischere Vorurteile und Stereotype relevant. In Bezug auf die geografische Dimension beispielsweise können Vorurteile zwischen zwei Erdteilen (etwa Asien und Europa), innerhalb eines Erdteiles zwischen zwei Regionen (etwa Mitteleuropa und Skandinavien), innerhalb einer Region zwischen zwei Ländern (etwa Österreich und Deutschland), innerhalb eines Landes zwischen zwei Landesteilen (etwa Vorarlberg und Wien) usw. auftreten (Hort 2007: 14ff).

Vorurteile und Stereotype sind in den verschiedenen Bereichen des Lebens, also beispielsweise in politischer, sozialer oder kultureller Hinsicht von Bedeutung. Sie vereinfachen die Welt, erfassen diese nicht in allen Zusammenhängen. Indem Urteile ohne genaue Betrachtung (Vorurteile) gefällt werden, oder indem auf Stereotype, also auf konsistente, generalisierende Muster und Schemata zurückgegriffen wird, wird die Welt geordnet und erfassbar gemacht. Müsste in jeder Situation neu überlegt werden, wie etwas bewertet wird und wie sich die Zusammenhänge verhalten, würde das überfordern. Insofern sind Generalisierungen, Vereinfachungen und Kategorisierungen ein notwendiger Bestandteil des Lebens (vgl. Eriksen 2002: 60). Stereotype, die – wie ausgeführt – nicht zwingend negativ generalisieren, sind demnach in gewisser Weise eine „normale Form der Differenzierung zwischen Gruppen und Kollektiven“ (Weiss 2002: 17).

Vorurteile wie auch Stereotype treten nicht einseitig auf. Das heißt, das Zuschreiben von Stereotypen und das vorurteilshafte Bewerten geschieht – ähnlich dem schon beschriebenen Zuschreiben von Fremdheit – in einem wechselseitigen Prozess. So können LehrerInnen Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern bestimmte Eigenschaften, welche auf Vorurteilen oder Stereotypen aufbauen, zuschreiben. Genauso kann ein solcher Zuschreibungsprozess von Seiten der Kinder mit Migrationshintergrund oder deren Eltern ausgehen. Eriksen betont diese Wechselseitigkeit:

“Stereotypes are held by dominated groups as well as by dominating ones, and they are widespread in societies with significant power differences as well as in societies where there is a rough power equilibrium between ethnic groups” (Eriksen 2002: 24).

Auf den Aspekt der Macht gehe ich unter Punkt 2.4 (LehrerInnen eingebettet in das System Schule) ein, mehr zum gegenseitigen Zuschreibungsprozess unter Punkt 2.2.1 (Fremdheit – Fremde).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Stereotype auf Einstellungen und Zuschreibungen, auf denen Vorurteile aufbauen, basieren. Vorurteile schließen im Gegensatz zu Stereotypen zwingend negative Bewertungen, die eine Ingroup gegenüber einer Outgroup hat, mit ein. Stereotype und Vorurteile sind änderungsresistent, sie generalisieren und fixieren damit Differenz (vgl. Hall 2004: 143f). Der Unterschied, der gemacht wird und auf dem die Differenz aufbaut, kann sich auf vieles beziehen. Anders verhält es sich beim Rassismus, zumindest wenn man Levi-Strauss glauben schenken mag.

2.3.3.3 Rassismus

Claude Levi-Strauss liefert eine Rassismusdefinition, nach der dann von Rassismus die Rede ist, wenn die körperlichen Merkmale einer Gruppe mit geistigen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden:

„One, there is a correlation between genetic heritage on the one hand and intellectual aptitudes and moral inclinations on the other. Two, this heritage, on which these aptitudes and inclinations depend, is shared by all members of certain human groups. Three, these groups, called ‚races‘, can be evaluated as a function of the quality of their genetic heritage. Four, these differences authorize the so-called superior ‚races‘ to command and exploit the others, and eventually destroy them” (Levi-Strauss 1991: 423).

Folgt man Levi Strauss, dann ist Rassismus ein Begriff, der nur in sehr spezifischen Situationen zutrifft. Historisch gesehen sind die Sklavenhaltung und der Holocaust Ereignisse, die auf jeden Fall in dieses Schema passen. Sklaven wurden, speziell im Kontext des Kolonialismus, als minderwertig betrachtet, daher unterdrückt, ausgebeutet und getötet. Auch in der Zeit des Nationalsozialismus geschah dem Muster nach Ähnliches. Juden oder Roma und Sinti wurden einer anderen,

minderwertigen Rasse zugehörig bezeichnet²⁰, verfolgt, vertrieben und getötet. Angesichts dieser Grausamkeiten, die mit anderen Ereignissen nicht zu vergleichen sind²¹, bestehen viele auf einen eng gefassten Gebrauch des Wortes Rassismus. Ist von Rassismus die Rede, so muss der nationalsozialistische Genozid mitgedacht werden, fordern die VertreterInnen eines engen Rassismusbegriffs (vgl. Singer 1997: 53).

Anders verhält es sich im englischsprachigen Raum. *Racism* hat eine andere Bedeutung, eine andere Stoßrichtung als Rassismus. Mit dem englischen Wort *racism* wird im Gegensatz zum deutschen Rassismus nicht zuallererst auf den Nationalsozialismus verwiesen. Deswegen ist der Begriff *racism* weniger eng als der Begriff Rassismus gefasst. Zunehmend setzt sich auch im deutschen Sprachraum ein weit gefasster Rassismusbegriff durch²² (vgl. Singer 1997: 52f).

Ein solcher macht Rassismus nicht mehr ausschließlich an körperlichen Merkmalen, die einer Gruppe zugeschrieben werden und die negative mentale und kognitive Eigenschaften mit sich bringen sollen, fest. Ihm geht es in erster Linie um die diskriminierenden und unterdrückenden Auswirkungen für die Outgroup, welche durch Einstellungen und Handlungsweisen von Mitgliedern der Ingroup verursacht werden. Es ist dann also nicht mehr entscheidend, dass die Unterdrückten einer anderen „Rasse“ zugerechnet werden, sondern, dass sie unterdrückt werden. So macht es keinen Unterschied ob die Unterdrückung einer Outgroup geschieht, weil diese als „Rasse“ oder weil sie als soziale Gruppe gefasst wird (Singer 1997: 56). In diesem Kontext wird auch von kulturellem oder ethnischem Rassismus gesprochen.

²⁰ Nicht nur aber auch im Kontext des Nationalsozialismus war die Wissenschaft und damit auch die Völkerkunde (Kultur- und Sozialanthropologie) an diesen grausamen Praktiken beteiligt. Durch den Nachweis einer jüdischen „Abstammung“ beispielsweise sollte festgestellt werden, dass Unterdrückung, Ausbeutung, Unterwerfung, Versklavung und vieles mehr gerechtfertigt ist (vgl. Pusman 2008: 210ff).

Selbst angesehene WissenschaftlerInnen und TheoretikerInnen, wie Immanuel Kant oder David Hume pflegten Gedanken, die nach Levi Strauss als rassistisch bezeichnet werden können (vgl. Hund 2006: 22ff).

²¹ Gerade um die Frage, ob der Nationalsozialismus zu Vergleichen mit anderen historischen Grausamkeiten herangezogen werden darf, entbrannten heftige kontroverielle Diskussionen. Es ist die Rede vom Historikerstreit (vgl. Peter 1995: 13ff)

²² „Rasse“ als Begriff wird in ernstzunehmenden wissenschaftlichen Werken ausschließlich problematisiert erwähnt. Erstens, weil es – wie bereits ausgeführt – keine „Menschenrassen“ gibt und zweitens, weil das Wort „Rasse“ eindeutig negativ konnotiert ist (vgl. Eriksen 2002: 5; Miles / Brown 2003: 88f). *Race* hingegen verweist auf Praktiken und Handlungsweisen, die aufgrund von gemachten körperlichen Unterschieden, auftreten. *Race* wird oft zusammen mit *class* und *gender* genannt und weist auf eine dreifache Unterdrückung hin (siehe dazu Punkt 2.2.1 Fremdheit – Fremde).

Eine weite Auffassung des Begriffes Rassismus verweist auf ein Machtgefälle. Denn indem die Ingroup gegenüber der Outgroup Macht besitzt, wird es ihr möglich die Mitglieder der Outgroup zu diskriminieren und zu unterdrücken. Phänotypische Unterschiede können dieser Logik zu Folge ein Merkmal darstellen, anhand dessen Differenz festgemacht wird, genauso kann aufgrund von beispielsweise sozialer Zugehörigkeit, Sprache oder Herkunft ein Unterschied gemacht werden. Egal wie die Unterscheidung erfolgt, dem weiten Rassismusbegriff folgend ist Macht ein entscheidender Faktor, der Diskriminierung und Unterdrückung ermöglicht. Macht spielt im Kontext des *Postkolonialismus* eine bedeutende Rolle, folglich stehen VertreterInnen des *Postkolonialismus* für eine weite Rassismusdefinition ein (vgl. Attia 2009: 28) (zu Macht und *Diskurs* mehr unter Punkt 2.4 LehrerInnen eingebettet in das System Schule).

Gleichgültig, ob Rassismus nun auf biologischen Merkmalen aufbaut, oder ob auch Diskriminierung, Unterdrückung, Verachtung, Ausgrenzung, Ausbeutung, Verfolgung und Vernichtung, die nicht auf biologischen sondern etwa auf kulturellen, jedenfalls auf quasi-natürlichen also essentialisierten Merkmalen gründet, zu Rassismus gezählt wird (vgl. Singer 1997: 57), Rassismus kann von Vorurteilen und Stereotypen unterschieden werden. Sind mit Stereotypen noch Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber einer Outgroup gemeint, die zwar generalisierend, jedoch nicht zwingend negativ sein müssen, so bezieht sich der Vorurteilsbegriff schon auf Negatives. Rassismus stellt demgegenüber eine zumindest stark diskriminierende Form von Vorurteilen dar, die bis zu Verfolgung und Tod führen kann. Setzt man die drei Begriffe zueinander in Beziehung, so besetzen (positive) Stereotype das eine Ende der Skala. Vorurteile sind irgendwo in der Mitte angesiedelt und Rassismus besetzt den anderen Pol (Zick 1997: 43).

Abseits von der Frage, ob Rassismus weit oder eng gefasst werden sollte, ist zwischen implizitem und explizitem Rassismus zu unterscheiden. Mit explizitem Rassismus sind jene rassistischen Praktiken, Argumentationen und Handlungsweisen gemeint, die offen erkennbar und unverhüllt auftreten. Dabei werden rassistische Sichtweisen aktiv vertreten. Diese Form des Rassismus ist meist politisch nicht salonfähig, trotzdem ist sie weit verbreitet. Durch das oftmalige

Aussprechen rassistischer Inhalte wird die Toleranzschwelle in der Bevölkerung erhöht, der Rassismus wird so für manche Teile der Bevölkerung akzeptabel (vgl. Hall 2000: 156f).

Der implizite Rassismus tritt demgegenüber versteckt auf und wird oft unwissentlich praktiziert. Stuart Hall zum impliziten Rassismus in Verbindung mit Medien: „[Damit] meine ich jene scheinbar naturalisierte Repräsentation von Ereignissen im Zusammenhang mit ‚Rasse‘ [...] in die rassistische Prämissen und Behauptungen als ein Satz *unhinterfragter Vorannahmen* eingehen“ (Hall 2000: 156). Es geht beim impliziten Rassismus also um Vorannahmen, welche in der Gesellschaft so stark etabliert sind, dass sie, wenn sie bei Handlungen, Praktiken und Argumentationen vorkommen, nicht hinterfragt werden. Diese Vorannahmen wirken implizit, es findet keine Reflexion statt. Ob und inwiefern (rassistische) Vorannahmen unbewusst wirken, ist eine Frage, die eng mit der diskursiven Ordnung zusammen hängt. Was Teil dieses *Diskurses* ist und was sich außerhalb befindet, was gesagt und gedacht wird und welche Annahmen dem zu Grunde liegen, ebenso (mehr dazu unter Punkt 2.4 LehrerInnen eingebettet in das System Schule).

Viele weitere Aspekte der Diskussion um den Rassismusbegriff könnten angeführt werden. So zum Beispiel der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sexismus (vgl. Rommelspacher 1998: 41) oder die institutionelle Dimension von Rassismus (vgl. Miles / Brown 2003: 66ff). Das würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Rassismus, als etwas das präsent sein kann im Umgang zwischen Gruppen (vgl. Gingrich 2001: 104), eignet sich womöglich dazu, Praktiken, Handlungs- und Denkweisen der Gruppenmitglieder zu beschreiben. Der rassistischen Logik nach sind Gruppen relativ stabil und gründen auf Merkmalen, anhand derer Unterscheidungen getroffen werden können und die wichtig für das Selbstverständnis der Gruppen sind. Gruppen bilden sich aber je nach Situation unterschiedlich. So kann in der einen Situation Religion, in der anderen Nation,

Hautfarbe, politische Einstellung oder Sprache relevant sein. Menschen sind Teil mehrerer Gruppen, die auch einer Dynamik unterworfen sind.

Ethnizitätskonzepte werden den dynamischen und situationsbezogenen Aspekten intergruppaler Phänomene und Prozesse gerecht.

2.3.4 *Ethnizität*

Mit der Abkehr von der Annahme, dass Kulturen auf einer Substanz aufbauen, die dauerhaft und grundlegend ist, entwickelten sich innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie Ethnizitätskonzepte. Bedeutend ist hier vor allem Fredrik Barth, der 1969 in „Ethnic Groups and Boundaries“ den Fokus auf die Grenzziehung zwischen Gruppen und nicht auf die Substanz von Gruppen legte (vgl. Strasser 2003: 31). Nicht mehr geschichtliche Entstehungszusammenhänge einer fest geschlossenen Gruppe (Kultur), sondern Prozesse ethnischer Grenzziehungen sind Barth folgend zentral (vgl. Barth 1998: 10f). Zugänge, die das Beziehungsverhältnis von Gruppen zur Grundlage haben, wurden in den 1960ern, 1970ern und 1980ern immer wichtiger. Auch wenn Ethnizitätsforschungen mittlerweile den Zenit überschritten haben, sind sie immer noch bedeutend, wenn es um kultur- und sozialanthropologische Forschungen geht (vgl. Strasser 2003: 31).

Die Begriffe Ethnizität, Ethnie oder ethnische Identität haben Eingang in das nicht-wissenschaftliche Vokabular gefunden (vgl. Gingrich 2001: 99ff) und werden beispielsweise im Zusammenhang der medialen Darstellung eines Konfliktes zwischen zwei Gruppen gerne verwendet (vgl. Banks 1999: 166ff). Das Wort Ethnie wird oft fälschlicherweise essentialistisch, als Synonym für Kultur oder Volk, gebraucht. Ethnizitätskonzepte werden unter anderem deswegen im Rahmen der Kultur- und Sozialanthropologie kritisiert (vgl. Strasser 2003: 32ff).

Ich persönlich betrachte Zugänge, die auf Ethnizität beruhen, als sehr sinnvoll und brauchbar um intergruppale Prozesse der Zugehörigkeiten und Abgrenzungen also der Inklusion und Exklusion (vgl. Eriksen 2002: 66; Çınar et al. 2000: 150) zu beschreiben. So können auch die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen auf die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern mithilfe solcher Zugänge

gefasst werden. Wichtig ist in dem Zusammenhang aber, dass genau definiert wird, was unter Ethnizität zu verstehen ist.

Ethnizität bezeichnet ein Beziehungsverhältnis zwischen ethnischen Gruppen. Diese Gruppen unterscheiden sich voneinander anhand als bedeutsam erachteter kultureller Merkmale. Die für die Unterscheidung wichtigen Merkmale werden in einem Prozess der Fremd- und Selbstzuschreibung herausgefiltert und unterliegen steter Veränderung. Denn in dem Moment, in dem sich Eigen- und Fremdzuschreibungen, die – wie an anderer Stelle bereits ausgeführt – miteinander verwoben sind, verändern, ändern sich auch die für die Unterscheidung zentralen Merkmale (vgl. Eriksen 2002: 174). Die gegenseitigen Zuschreibungsprozesse geschehen teilweise harmonisch, teils sind sie konfliktträchtig. So kann eine Minderheit in einem Land friedlich neben einer Mehrheit leben. Die Beziehung zwischen den beiden Ethnien kann wohlwollend sein, interethnischer Austausch und wechselseitige Beziehungen können gepflegt werden. Genauso kann zwischen zwei ethnischen Gruppen eine Auseinandersetzung stattfinden, etwa dann, wenn separatistische Bewegungen und staatliche Unnachgiebigkeit aufeinander treffen. Ethnizität herrscht nicht nur wie im eben erwähnten (fiktiven) Beispiel dort, wo innerhalb einer Nation Minderheiten auf Mehrheiten treffen. Ethnische Beziehungen sind oft nicht an nationale Grenzen gebunden, wenngleich Grenzen zwischen Nationen wichtige Einflussfaktoren für ethnische Beziehungen sind (vgl. Eriksen 2002: 119). Staatsgrenzen können einen Konfliktpunkt zwischen Ethnien darstellen.

Ethnizität beruht zwar auf als wichtig erachteten kulturellen Unterschieden, darf aber nicht mit Kultur gleichgesetzt werden. Der Kulturbegriff suggeriert oftmals Essentialismus und beruht auf Substanz, die eine Gruppe angeblich hat. Ethnizität hingegen gründet auf selektiv ausgewählten kulturellen Unterschieden, die durch die gegenseitige Zuschreibungspraxis Abgrenzung von anderen Gruppen und Identität für die eigene Gruppe schaffen (vgl. Gingrich 2001: 105f). Abgrenzungen können anhand sehr unterschiedlicher Merkmale geschehen. Eriksen erwähnt dazu das Beispiel Mauritius. Von vier anerkannten ethnischen Gruppen in Mauritius werden zwei über die Religion definiert. Eine Gruppe erfährt durch die geografische Herkunft eine Abgrenzung. Die vierte Ethnie beinhaltet Menschen aus Frankreich,

Afrika und Madagaskar, die zu einer Gruppe zusammengefasst werden, welche sich, obwohl nahezu alle Gruppenmitglieder katholisch sind, nicht über die Religion definiert.

Welche Kriterien für die Abgrenzung ethnischer Gruppen verantwortlich sind, ist nicht nur sehr unterschiedlich, sondern auch schwer zu bestimmen. In der Theorie wird über mögliche Abgrenzungspunkte diskutiert. Vorschläge, worüber Abgrenzung erfolgen kann, reichen von einer gemeinsamen Vergangenheit bis hin zu kultureller Identität (vgl. Eriksen 2002: 34f).

Klarheit herrscht hingegen darüber, dass es sich bei der Abgrenzung von anderen Ethnien um einen Aushandlungsprozess handelt, der von Menschen betrieben wird. Personen, die Teil einer Ethnie sind, verorten sich selbst, indem sie ethnischen Unterschieden situationsbezogenen Bedeutung zumessen. Ethnische Zugehörigkeit als identitätsstiftende Kategorie kann also je nach Zusammenhang für die einzelne Person wichtiger oder weniger wichtig sein. Thomas Fillitz dazu:

„Ethnische Identitäten sind keine irgendwie gearteten starren Besonderheiten, die der Mensch bei seiner Geburt als Mitglied einer Gesellschaft durch das Blut oder die Muttermilch übermittelt erhalten hat. Frederik Barth weiterführend ist festzuhalten, dass die soziale Person nicht nur über *eine* Identität verfügt, sondern über *mehrere*, die sie einerseits im Laufe ihres Lebens verändert und woraus sie andererseits jeweils situativ auswählt. In der konkreten Situation wird es darum gehen abzuwägen, welche Referenzgruppe gerade am relevantesten ist“ (Fillitz 2003: 26).

Personen sind also mehreren Referenzgruppen zugehörig. Manche dieser Gruppen werden als Ethnien bezeichnet, andere nicht.

Entscheidend für die ethnische Zugehörigkeit ist die Summe der auf kulturellen Unterschieden aufbauenden Selbst- und Fremdzuschreibungen, wie Eriksen betont:

„[...] in social anthropology it [ethnicity] refers to aspects of relationships between groups which consider themselves, and are regarded by others, as being culturally distinctive“ (Eriksen 2002: 4).

Dieser Zuschreibungsprozess kann gleichberechtigt geschehen, in der Regel jedoch sind die Fremdzuschreibungen wichtiger als die Selbstzuschreibungen (vgl. Gingrich

2001: 103). Soll eine ethnische Zugehörigkeit für eine Person von Wichtigkeit sein, dann muss die Person in der Regel in der Gruppenzugehörigkeit etwas persönlich Bedeutsames erkennen. Ausnahmen sind möglich, denn Menschen können von Seiten dominanter Gruppen zu einer Ethnie gehörend betrachtet werden, der sie sich selbst nicht zugehörig fühlen (vgl. Eriksen 2002: 33). Assoziationen zu der Kolonialgeschichte Europas liegen nahe. Der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Kolonialgeschichte unter dem Stichwort *Postkolonialismus* habe ich mich unter Punkt 2.3.1 (Wissenschaftsgeschichte: Orientalismus, Postkolonialismus und Krise der Repräsentation) gewidmet.

Ethnizität ist mit vielen anderen Faktoren verwoben. So kann ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung als ethnische Gruppe und als *social class*²³ bestehen (Eriksen 2002: 7f). Ein Beispiel dafür stellen etwa die Roma und Sinti in Ungarn²⁴ dar, die als Ethnie bezeichnet und in der Gesellschaft auf einer hierarchischen Skala weit unten angesiedelt sind. Ähnlich verhält es sich mit *race*. Auch konstruierte Gruppen, die aufgrund von angenommenen einheitlichen körperlichen Merkmalen existieren, können einer Ethnie entsprechen (vgl. Eriksen 2002: 68). So wird in Österreich fallweise im Zuge einer rassistischen Praxis Menschen aus Afrika eine „Rasse“ zugesprochen²⁵, gleichzeitig gelten AfrikanerInnen in den Augen mancher als Ethnie, die in einer bestimmten Beziehung zu der Mehrheitsgesellschaft und zu anderen Minderheiten steht.

Die ethnische Identität ist, da abhängig von dem sich ständig verändernden Beziehungsverhältnis zwischen identitätsstiftenden Gruppen, einer Dynamik unterworfen (vgl. Gingrich 2001: 102).

²³ Ich verwende an dieser Stelle den englischen Ausdruck, der auf die Diskriminierung aufgrund eines Hierarchiegefälles hinweisen soll. Zusammen mit *gender* und *race* verweist er auf die Benachteiligung vieler Menschen, die von der Hegemonialvorstellung abweichen. Siehe dazu Punkt 2.2.1 (Fremdheit – Fremde)

²⁴ Bei den Parlamentswahlen in Ungarn im April 2010 erlangten rechte Parteien einen enormen Stimmenzuwachs. Diesem Wahlsieg ging ein Wahlkampf voraus, der das Feindbild der Ethnie der Roma und Sinti, die zu einer unteren „sozialen Schicht“ gehören, strapaziert hat (vgl. Gepp 2010: 15ff).

²⁵ Im Zuge der Debatten um den 1999 bei einer Abschiebung zu Tode gekommenen Asylwerber Marcus Omofuma hat die damalige FPÖ-Politikerin Helene Partik-Pablé eine berühmt gewordene rassistische Aussage getätigt, mit welcher sie sich der Vorstellung einer schwarzen „Rasse“ bedient hat (vgl. Ottomeyer 2000: 32)

2.3.5 Identität

Im Zuge des Aufkommens des *Postkolonialismus* und damit einhergehender Debatten über Repräsentation, *Othering* oder Ethnizität, hat sich auch die Herangehensweise an und die Sichtweise auf Identität verändert. Im wissenschaftlichen Diskurs waren davor teilweise Ansätze dominierend, die Differenz betont und somit Idealtypen herausgearbeitet haben, deren Identität an Normvorstellungen der jeweiligen Kultur gebunden und unveränderlich ist (vgl. Gingrich 2004a: 14f). Neuere Zugänge betonen demgegenüber eher die Wahlmöglichkeit zwischen Gruppen, die den Menschen gegeben ist und wechselnde soziale Einflüsse, die auf Menschen wirken. Identität wird nun als einer steten Veränderung unterworfen und daher situativ und kontextbezogen betrachtet. Identität kann mithilfe sozialer Prozesse beschrieben werden (vgl. Eriksen 2002: 59f). Damit ist Identität als Forschungsfeld für die Sozialwissenschaften, somit auch für die Kultur- und Sozialanthropologie, von Relevanz (vgl. Gingrich 2004a: 14).

Diese Forschung baut auf der Grundannahme auf, dass der Prozess des Bildens von Identität mit dem Agieren²⁶ von Menschen zusammen hängt²⁷. Menschen positionieren sich, indem sie sich voneinander abgrenzen. Sie schaffen Differenz, die nicht lange halten muss, aber dauerhaft sein kann. In diesem Kontext sind die bisher ausgeführten Gedanken zu sehen. Im Problemaufriss habe ich mit Hobsbawm und Anderson auf den Konstruktionscharakter, auf dem die Gemeinschaft, also auch der Nationalstaat aufbaut, hingewiesen. Die Ausführungen über den *Orientalismus*, den *Postkolonialismus* und die *Krise der Repräsentation*, haben sich dem wissenschaftsgeschichtlichen und theoretischen Hintergrund, der mit einem Umdenken in Sachen Identität zusammenhängt, gewidmet. Stereotype, Vorurteile und Rassismus sind Begriffe, welche die Differenz, die der Fremdheit zugrunde liegt, zum Thema haben. Fremdheit wird gemacht, Differenz kann anhand verschiedener Merkmale konstruiert werden. Hier ist auch der Zusammenhang zwischen Rassismus und Ethnizität zu sehen. Rassismus bezieht sich in seiner engeren

²⁶ Siehe dazu auch Punkt 2.4.1 (Zwischen Struktur und Handeln – Bourdieu)

²⁷ Hier zeigt sich eine Parallele zum Transnationalismus, denn auch dort werden Menschen als aktiv agierend und weniger als passiv begriffen (siehe dazu Punkt 2.2.2 Migration – MigrantIn).

Variante auf körperliche Merkmale von Gruppen, die mit kognitiven Leistungen verbunden sein sollen. Ethnizität beschreibt demgegenüber ein dynamisches Beziehungsverhältnis zwischen zwei oder mehreren Gruppen, die sich voneinander durch unterschiedliche, also nicht allein durch körperliche Merkmale, abgrenzen. Durch diese Abgrenzung, durch das Schaffen von Differenz, erfolgt eine Eigenpositionierung. Indem die Mitglieder einer Gruppe als Fremde bezeichnet werden, geschieht eine Zuwendung zum Eigenen.

Die eigene Gruppe kann für Außenstehende homogen erscheinen, tatsächlich ist sie in sich heterogen (vgl. Strasser 2003: 36ff). Im Verhältnis zu anderen Gruppen ist aber nicht die interne Heterogenität entscheidend, sondern die als bedeutend erachteten Abgrenzungsmerkmale, die eine Unterscheidung in eigen und fremd zulassen und so für das Herausbilden von Identität grundlegend sind.

Abgrenzungen von Anderen erfolgen prozesshaft, kontextbezogen und vielschichtig (vgl. Strasser 2003: 41). Heterogenität ist doppelt gegeben: Gruppen sind einerseits in sich verschieden und Menschen sind andererseits unterschiedlichen Gruppen zugehörig (vgl. Çınar et al. 2000: 153). Die Gewichtung der identitätsstiftenden Merkmale verschiebt sich mit der Zeit und je nach Situation. So fühlen sich beispielsweise polnische Migrantinnen in den USA einer Gruppe zugehörig, die sich nicht als polnisch und auch nicht als amerikanisch, sondern als etwas Neues begreift (Strasser 2003: 30).

Identitätsbildung geschieht nicht in einem leeren Raum. Nationalstaatliche Grenzen oder Diskursordnungen beispielsweise geben einen Rahmen vor, der die Ausbildung von Identität beeinflusst. Sind staatlich gesteuerte Fremdzuschreibungen dominant, wirkt sich das unweigerlich auf die Selbstzuschreibung aus: Staatlich anerkannten Minderheiten wird womöglich gesetzlich eine schlagkräftige Interessensvertretung garantiert. Dadurch und durch vieles Andere (etwa Volkskundemuseen oder regionale Fördergelder) wird von „außen“ ein lenkender Rahmen vorgegeben. Beeinflusst wird die Wahlmöglichkeit auch, wenn Minderheiten unterdrückt werden, indem beispielsweise wie den BurjatInnen als Minderheit in der ehemaligen Sowjetunion ein fremdes Schriftsprachensystem aufgezwungen und in Schulen das Sprechen der Minderheitensprache verboten wurde (vgl. Grenoble 2003: 180ff).

Benachteiligte Gruppen fassen die Unterdrückung mitunter als Differenz auf, auf deren Grundlage sie die eigene Identität prägen, indem sie den eigenen „Kern“ betonen. Unterdrückte Frauen oder Homosexuelle beispielsweise betreiben dann Identitätspolitik und fordern Rechte und Chancen für die eigene Gruppe, die bis dahin Benachteiligung, Unterdrückung oder Pathologisierung erfahren hat. „Einige Bewegungen radikalisieren die Identitätspolitik, indem sie den *essentialistisch* aufgefassten ‚Kern‘ ihrer Identität in den Mittelpunkt der Politik stellen und alle anderen Differenzen in ihren eigenen Reihen zugunsten dieses Kerns einebnen. Mit anderen Worten: Sie fokussieren die Identitätsseite der Symbiose Differenz/Identität“ (Çınar et al. 2000: 151). Andre Gingrich stellt dieses Extrem einem anderen gegenüber, das eintreten kann, wenn Differenz essentialisiert wird. Ansätze, die von Differenz als Basis von Identität ausgehen, betonen eben Unterschiede und nicht Zugehörigkeiten (vgl. Gingrich 2004a: 4).

Identität als etwas Dynamisches von Menschen aktiv Geprägtes und durch diverse Eingrenzungen als Einschränkung verstanden, ist abhängig von vielen Faktoren. Eriksen beschreibt in Anlehnung an Barth diese Vielschichtigkeit anhand der Situation von in Europa lebenden Menschen mit Migrationshintergrund:

“They may consider themselves, and may be considered by others, as members of the same ethnic group as their parents; yet they may also consider themselves as having ‚adapted‘ to the majority culture. They are often bilingual in their mother-tongue and the national language of the host country. Some of them have double citizenship, and many experience conflicting loyalties. In some situations, they are expected to be individualistic and independent-minded; in others, they are expected to be obedient and loyal. Typically, the children of Pakistani immigrants to Norway claim that they do not properly feel at home either in Norway or in Pakistan” (Eriksen 2002: 62).

In obigem Zitat sind auf den ersten Blick ethnische Zugehörigkeit, Kultur, Sprache und Nation als relevante Kategorien zu erkennen, entlang derer sich Identität ausbilden kann. Daneben ist die schon angesprochene Triade *race, class, gender* von Relevanz. Die Liste der bereits erwähnten Kategorien könnte endlos erweitert werden. Die Frage ist nun, welchen Kategorien in welchem Zusammenhang welche Relevanz zukommt (vgl. Çınar et al. 2000: 154).

Um diese Frage theoretisch fundiert analysieren zu können, bedarf es eines genaueren Blickes auf Prozesse der Fremd- und Selbstzuschreibung, der Inklusion und Exklusion, die Differenz und damit Fremdheit schaffen. Ingroups grenzen sich von Outgroups ab, sie brauchen das Außen, um die Identität des Eigenen zu klären. Das Außen kann mit Ernesto Laclau und Chantal Mouffe *konstitutives Außen* genannt werden (vgl. Çınar et al. 2000: 150). Um dieses *konstitutive Außen*, das innerhalb gewisser Strukturen durch agierende Menschen diskursiv hergestellt wird, geht es nachfolgend.

2.4 LEHRERINNEN EINGEBETTET IN DAS SYSTEM SCHULE

Bisher habe ich mich ausgewählten sozialwissenschaftlichen Zugängen zu Fremdheit gewidmet. Dabei bin ich auf einem allgemeinen Level geblieben. An verschiedenen Stellen kamen Begriffe wie Macht, Struktur, oder *Diskurs* vor. Denen widme ich mich nun. Dabei gehe ich fallweise auf allgemeine Zusammenhänge bezogen auf LehrerInnen und das Schulsystem ein. Den konkreten Bezug zur Rolle der LehrerInnen innerhalb des österreichischen Schulsystems muss ich aber schuldig bleiben. Diesbezügliche Aspekte, die im Zuge der Analyse der Gruppendiskussionsergebnisse relevant sind, finden in der Darstellung der Ergebnisse Eingang.

2.4.1 Zwischen Struktur und Handeln – Bourdieu

Pierre Bourdieu war französischer Soziologe und Anthropologe, der in der strukturalistischen Tradition stehend das *Habitus*-Konzept entscheidend prägte. Bourdieu forschte in Algerien und Frankreich. Seine Arbeiten fanden breiten Anklang in der Kultur- und Sozialanthropologie, denn Bourdieus Begrifflichkeiten, die sich als praktikable *tools* handhaben lassen, gehören zum methodischen und theoretischen Grundrepertoire von AnthropologInnen (vgl. Barnard 2000: 142f).

Pierre Bourdieus Konzeption von Menschen als soziale *AkteurInnen*²⁸ soll dazu beitragen, den Zusammenhang zwischen Struktur und Handeln darzustellen. Des Weiteren liefert sein *Habitus*-Konzept einen Erklärungsansatz, warum Mitglieder einer Gruppe ähnlich Handeln. Ich skizziere nachfolgend ausgesuchte Teile Bourdieus Theorie der Praxis.

AkteurInnen sind nach Bourdieu im Besitz von *kulturellem, sozialem, ökonomischem* und *symbolischem Kapital*. Kapital kann getauscht, vermehrt oder vermindert werden. Unter dem *kulturellen Kapital* werden zum Beispiel Wissen oder Fertigkeiten aber auch materielle Kulturgüter oder Bildungstitel subsumiert. Mit dem *sozialen Kapital* spricht Bourdieu Ressourcen an, die Beziehungen inhärent sind. Das *ökonomische Kapital* umfasst Geld oder direkt in Geld Umwandelbares. Alle drei eben genannten Kapitalformen können in *symbolisches Kapital* konvertiert werden, von dem dann die Rede ist, wenn eine der drei anderen Kapitalformen anerkannt und sozial wahrgenommen wird (vgl. Weber 2003: 28ff).

Bourdieu folgend handelt es sich bei der Umwandlung, Anhäufung oder dem Verlust von Kapital um ein Spiel. Und der *Habitus* kann dieser Analogie nach als „Sinn für das Spiel“ (Weber 2003: 34) bezeichnet werden. *AkteurInnen* sind im Besitz eines *Habitus* und befinden sich in einem *sozialen Feld*. *Soziale Felder* sind wiederum Teil des *sozialen Raumes*, in welchem *AkteurInnen* in Relation zueinander positioniert sind. Jedes Feld hat eine eigene Logik, manchmal sind die Logiken zweier Felder unterschiedlich, manchmal sind sie ähnlich. Die Logik des Feldes bestimmt, welche Kapitalform welches Gewicht hat. In unterschiedlichen Feldern sind also unterschiedliche Kapitalformen dominant. Im Feld der Schule als Beispiel ist das *kulturelle Kapital* von großer Bedeutung, denn der Besitz von kulturellem Kapital geht einher mit Bildungschancen und Schulerfolg (vgl. Weber 2003: 29ff).

AkteurInnen befinden sich in der Regel in mehreren *sozialen Feldern* gleichzeitig und wechseln zwischen diesen. LehrerInnen beispielsweise bewegen sich im Feld Schule, sind womöglich Mitglied eines Sportvereines oder engagieren sich politisch u.v.m. War im Feld Schule das *kulturelle Kapital* noch von großer Bedeutung, so kann es sein,

²⁸ In der Literatur über Bourdieu wird meist nicht von *AkteurInnen* sondern von *Akteuren* oder *Agenten* gesprochen. Ich verwende den geschlechtsneutralen Begriff *AkteurInnen*, um der gendergerechten Schreibweise treu zu bleiben.

dass im Sportverein das *soziale Kapital* dominierend wird, es sei denn die Ausübung der Sportart ist teuer. In dem Fall könnte das *ökonomische Kapital* entscheidend werden. Wird nun *ökonomisches Kapital* eingesetzt und sich damit Zugang zu einer Sportart samt den sozialen Kontakten, die in der Ausübung dieser entstehen, verschafft, dann kann es sein, dass das *soziale Kapital* einer Person zunimmt. Kapital wäre in dem Fall zumindest umgewandelt, vielleicht auch vermehrt worden.

Stellt sich die Frage, wie Menschen zu einem bestimmten *Habitus*, wie sie also in Besitz eines Sinnes für das Spiel in den Feldern kommen? Struktur und Agieren sind über den *Habitus* der *AkteurInnen* miteinander verbunden. *AkteurInnen* verkörpern in Form des *Habitus* die Struktur, die sie prägt. Zugleich verändern sie diese durch ihr Handeln. Struktur wirkt also einerseits strukturierend auf *AkteurInnen*. Andererseits wird sie durch das Handeln dieser strukturiert:

„Der *Habitus* ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur [...]“ (Bourdieu 2007: 279).

Die Formung des *Habitus* erfolgt nach Bourdieu „nicht notwendig [über] das willentliche Kalkül, sondern [...] über einverleibte Distinktionszeichen“ (Weber 2003: 35). Der Körper spielt also die zentrale Rolle bei der Ausbildung des *Habitus*: *Handlungs- Denk- Deutungs- und Wahrnehmungsschemata* finden über den Körper Eingang in die *AkteurInnen* und äußern sich über ihn. Die Schemata des *Habitus* sind in erster Linie nicht kognitiver Natur, sondern einverleibtes Wissen, das keiner Reflexion ausgesetzt ist. Es kommt bei *AkteurInnen* also zu Routinen und Repetitivität, da einverleibte Schemata nicht zwingend hinterfragt werden und folglich relativ dauerhaft sind (vgl. Reckwitz 2008b: 42f).

Es bilden sich im *sozialen Raum* spezifische Schemata aus, die *AkteurInnen* als Gruppe fassen lassen. Ähnliche Lebensbedingungen oder ähnliche Umstände führen zu ähnlichen *Handlungs-, Denk-, Deutungs-, und Wahrnehmungsschemata*:

„Tatsächlich sind die ‚programmierten‘, d.h. mit einem homogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprogramm ausgestatteten Individuen das spezifischste Produkt eines Unterrichtssystems. In einer bestimmten

Fachrichtung oder an einer bestimmten Schule ausgebildete Menschen haben einen bestimmten ‚Geist‘ gemein [...] die so modellierten (*patterned*) Charaktere [sind] von vornherein geneigt mit ihresgleichen in Beziehung unmittelbaren Einvernehmens und Einklangs zu treten“ (Bourdieu 2001: 86f).

Auch LehrerInnen können einer Gruppe mit ähnlichem *Habitus* zugehörig gefasst werden. Sie haben eine ähnliche Bildung (zumindest Matura oder Studienberechtigungsprüfung und die Lehrberechtigung für Volksschulen) und damit einen bestimmten „Geist“ und treten mit ihresgleichen in Beziehung, nämlich den anderen LehrerInnen. Die LehrerInnen besitzen also einen kollektiven *Habitus*, der sich vom *Habitus* anderer Gruppen unterscheidet. Andere Gruppen sind geprägt durch andere *Handlungs,- Denk,- Deutungs,- und Wahrnehmungsschemata*, die zueinander wiederum so ähnlich sind, dass auch diese ein Kollektiv darstellen (vgl. Weber 2003: 35). Die Gruppe der LehrerInnen hat nicht nur eine ähnliche Bildungsbiografie hinter sich, sie übt auch denselben Beruf aus. Die praktischen Handlungen der LehrerInnen werden durch eine der Berufsgruppe entsprechende *Habitus*form vorgegeben. Als LehrerIn hat man demzufolge einen *Habitus*, der den *AkteurInnen* zwar eine bestimmte aber enden wollende Bandbreite an Variationsmöglichkeiten das Handeln, Denken, Deuten und Wahrnehmen betreffend offen lässt (vgl. Weber 2003: 36). Die individuelle Ausformung der Schemata hängt davon ab, Teil welcher weiteren Gruppen LehrerInnen sind (siehe dazu Punkt 2.3.5 Identität).

AkteurInnen sind bestimmten Gruppen, deren Mitglieder einen ähnlichen *Habitus* haben, zugehörig. Zu anderen Gruppen, deren *Habitus* sich vom eigenen *Habitus* stark unterscheidet, besteht kein Zugehörigkeitsgefühl. Die Logik des Feldes der Einen wird also verstanden, die Logik der Anderen nicht. Wird die Logik nicht verstanden, kann am Spiel nicht teilgenommen werden, kann also Kapital nicht vermehrt, vermindert oder umgewandelt werden. Unterscheidet sich der kollektive *Habitus* der Einen vom kollektiven *Habitus* der Anderen, dann ist Bourdieu folgend von Distinktion die Rede. Es geht also um eine Unterscheidung zu kollektiv gefassten *AkteurInnen*, die einen anderen Gruppenhabitus aufweisen, also andere Schemata einverleibt haben. „Distinktion erfordert nicht notwendig das willentliche

Kalkül, sondern die soziale Hierarchie reproduziert sich über einverleibte Distinktionszeichen. In Körperhaltung, Rhythmus, Kraft und Geschicklichkeit, allgemeiner in den Eigenschaften und Bewegungen des Körpers zeigt sich die Position der AkteurInnen im sozialen Raum“ (Weber 2003: 35). Mit Hierarchie ist angesprochen, dass es dominante Habitusformen gibt, die angefochten werden. Diejenigen, die diesen *Habitus* verkörpern, wollen im Besitz der bevorzugten Position innerhalb des *sozialen Raumes* bleiben. Jene, die auf dieser Hierarchieskala weiter unten sind, streben eine Veränderung hin zu mehr Macht an. Um in diesem Kampf oder Spiel bestehen zu können, ist es wichtig, die Logik der Felder zu kennen und Kapital in geeigneter Form einzusetzen. Ziel der Unterdrückten ist es jeweils Kapital anzuhäufen und die Logiken der *sozialen Felder* so zu verändern, dass ihre Chancen im Kampf um Kapital steigen. Die Mächtigen möchten genau das verhindern, sind also auf Konservierung der vorhandenen Strukturen aus (vgl. Reckwitz 2008b: 47ff). Der eben beschriebene Kampf um Kapital suggeriert einen klassentheoretisch traditionalistischen Zugang, denn es entsteht ein Bild recht starrer, entlang einer Achse angesiedelter Gruppen, die je nach hierarchischem Status vordeterminiert handeln, denken, deuten und wahrnehmen. Dem muss entgegen gehalten werden, dass Bourdieu das eben gezeichnete Bild in seinen späteren Forschungen historischen Transformationen gegenüber offener gestaltet hat (Reckwitz 2008b: 48). Eine feingliedrigere Darstellung würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, insofern muss ich darauf verzichten.

Der *Habitus* der *AkteurInnen* zeigt sich – wie bereits ausgeführt – im konkreten Handeln, Denken, Deuten und Wahrnehmen. Das heißt, er zeigt sich in der Praxis und regelt zugleich das „Wahrnehmen, Beurteilen und (Re)Produzieren“ (Weber 2003: 29) derselben. Bourdieu legt den Fokus in seinen Forschungen zuallererst auf das *Wie* und nicht auf das *Was*. Schemata zeigen sich in der Art und Weise, *wie* etwas gemacht oder getan wird, denn die konkrete Praxis, das konkrete Agieren ist für ihn von Interesse (vgl. Reckwitz 2008b: 47). Auch im Kontext meiner Forschung ist das *Wie* von entscheidender Bedeutung (vgl. Çınar et al. 2000: 155). Im diskursiven Raum der Gruppendiskussion wird Fremdheit reproduziert und artikuliert (Lamnek 2005: 61), so meine Annahme. Das heißt, LehrerInnen grenzen sich ab vom Fremden. In

der Analyse und Darstellung der Gruppendiskussion hat also dieses diskursive Element eine besondere Bedeutung, auf die Prozesshaftigkeit der Praxis des Fremdmachens lege ich besonderen Wert. Mehr dazu unter Punkt 3 (Empirische Untersuchung).

Es kann also gesagt werden, dass die Struktur die *AkteurInnen* strukturiert und umgekehrt durch die Praxis der *AkteurInnen* die Struktur verändert wird. Die *AkteurInnen* sind folglich im Besitz eines *Habitus*, der je nach strukturellem Umfeld geformt wurde. *AkteurInnen*, die in einem ähnlichen Umfeld leben oder gelebt haben, haben deswegen einen ähnlichen *Habitus*. *AkteurInnen*, die von unterschiedlichen Umfeldern beeinflusst wurden, besitzen einen unterschiedlichen *Habitus*. *AkteurInnen* mit ähnlichem *Habitus* kennen die Logik ähnlicher *sozialer Felder* ähnlich gut, können also am Spiel um Positionen, Macht und Kapital unter ähnlichen Voraussetzungen teilhaben. Gespielt wird, indem Kapital eingesetzt und in weiterer Folge umgewandelt, vermehrt oder verringert wird. Steigt das Kapital und wird es von den Anderen anerkannt, so steigen Einfluss, Macht und hierarchische Position. Die Logik des Feldes gibt vor, welche Form von Kapital von Bedeutung ist. Im Feld der Schule ist *kulturelles Kapital* wichtig, doch auch *ökonomisches* oder *soziales Kapital* kann von Bedeutung sein, beispielsweise wenn LehrerInnen der Zusatzeinkünfte wegen Überstunden machen oder wenn im Kollegium Freundschaften gepflegt werden. Unabhängig davon welches Kapital nun von besonderem Interesse ist, sind die Felder durchsetzt von einer jeweils bestimmten Logik, welche die Möglichkeiten des Agierens vorgibt. So befinden sich LehrerInnen im Feld Schule innerhalb einer Logik mit gewissen Grenzen. Außerhalb dieser Grenzen sind LehrerInnen nicht Teil des Spieles, sie befinden sich dann außerhalb des *Diskurses*.

Dieser *Diskurs* ist grundlegend für die Analyse der Gruppendiskussion. Um diesen *Diskurs*, die Grenzen des *Diskurses* und die Abgrenzung durch Menschen innerhalb des *Diskurses* gegenüber Menschen, die einem anderen *Diskurs* zugerechnet werden, geht es nachfolgend.

2.4.2 Diskurs und Macht – Foucault

Ähnlich wie bei Bourdieu, so skizziere ich auch Foucaults Arbeiten nur auszugsweise und selektiv, denn für die Fragestellung dieser Arbeit ist in erster Linie der Diskursbegriff als solcher von Interesse. Die Technologien des Selbst oder viele andere Aspekte Foucaults müssen unberücksichtigt bleiben.

Michel Foucault, ein einflussreicher französischer Philosoph, lieferte in den 1960er und 1970er Jahren umfangreiche Arbeiten über *Diskurse*. Selbst beeinflusst durch den Strukturalismus wurde sein Werk vielfach rezipiert und kritisiert. Wie unter Punkt 2.3.1 (Wissenschaftsgeschichte: Orientalismus, Postkolonialismus und Krise der Repräsentation) dargestellt, ist Foucaults Diskursbegriff für Said und seine Analyse des *Orientalismus* bedeutend. Auch in der Kultur- und Sozialanthropologie ist Foucault einflussreich, exemplarisch sei auf Fragen der Macht und Repräsentation oder auf Körpertechniken verwiesen (vgl. Barnard 2000: 144).

Foucault untersucht in seinen Werken detailgenau, welche Basisstruktur in welchen Epochen der wissenschaftlichen Klassifikation zugrunde liegt. Dafür verwendet er historisches, nicht an Fächergrenzen gebundenes Material. Durch das genaue Betrachten von beobachtbaren Regelmäßigkeiten schließt Foucault auf grundlegende wiederkehrende *Regelstrukturen*. Diese *Regelstrukturen* kommen in verschiedenen, nicht kausal miteinander verbundenen Zusammenhängen vor. Eine größere Anzahl an Aussagen, die denselben *Regelstrukturen* zugerechnet werden können, nennt Foucault *Diskurs* (vgl. Keller 2007: 44). *Diskurse* befinden sich in zeitlichem Fluss, denn *Regelstrukturen* ändern sich. Foucault misst diesen *Diskontinuitäten* eine große Bedeutung bei. Solche Änderungen der *Regelstrukturen* finden sich entlang klassischer historischer Periodisierungen, aber auch abseits dieser (vgl. Reckwitz 2008b: 27). *Diskurse* haben also eine zeitliche Dimension und sind in geschichtliche Kontexte eingebettet. Es gibt demnach „historisch unterschiedliche Formen des Wissens und Praktiken des Umgangs, die [...] sich im Zeitverlauf verändern“ (Keller 2007: 43).

Im jeweiligen Kontext sind die Möglichkeiten Dinge zu sagen beschränkt. „Nicht alles, was sich sagen ließe, wird gesagt; und nicht überall kann alles gesagt werden“

(Keller 2007: 45). Foucault bezeichnet die Regeln, die vorgeben, was in welchem Kontext gesagt werden kann und was nicht, als *Formationsregeln*. Durch *Formationsregeln* werden die Gegenstände erst zu dem, was sie sind; im *Diskurs* und durch *Formationsregeln* konstituieren sie sich:

„Der Diskurs ist etwas ganz anderes als der Ort, wo sich Gegenstände, die vorher errichtet worden wären, niederlegen und überlagern wie auf einer einfachen Inschriftfläche“ (Foucault 2003: 65).

Je nach Periode ist Unterschiedliches Teil des *Diskurses*. Mit jedem Bruch, mit jeder Diskontinuität ändert sich das: Andere *Formationsregeln* erlangen Gültigkeit, andere *Regelstrukturen* erlangen Bedeutung. Indem geregelt wird, was gesagt und was gedacht werden kann, ist auch festgelegt, was nicht Teil der *Regelstrukturen* ist. Foucault widmet sich in seinen Arbeiten den Grenzbereichen. Er analysiert die Klassifikationen der *Wahnsinnigen*, der *Kranken*, der *Perversen* u.v.m und macht so die Grenzen des *Diskurses* zum Thema (vgl. Reckwitz 2008b: 28). Dabei steht für ihn die Frage danach, was Teil des *Diskurses* ist und was nicht, im Zentrum.

Interessant sind bei einer Analyse, die sich an Foucault anlehnt, also immer Fragen nach den Grenzen des *Diskurses* und den Verschiebungen dieser, denn Grenzen werden als dynamisch und kontextbezogen betrachtet. Eine Analogie zu meiner Forschung liegt auf der Hand. Auch im Kontext dieser Arbeit ist die Annahme, dass Fremdheit innerhalb eines *Diskurses* konstruiert wird, grundlegend. Die Grenzen der Sichtweisen und Meinungen von Fremdheit sind demnach die Grenzen des *Diskurses*, in den die LehrerInnen eingebunden sind. Wo die Grenzen genau verlaufen, anhand welcher Merkmale Fremdheit festgemacht wird und wie sich der diskursive Prozess des Konstruierens der Fremdheit gestaltet, zeige ich im empirischen Teil dieser Arbeit.

Der Begriff des *Diskurses* bezieht sich bei Foucault auf das sich innerhalb bestimmter *Regelstrukturen* befindende Denk- und Sagbare. Alles, was nicht unter dem Denk- und Sagbaren subsumiert werden kann, wie etwa Körpertechniken, ist laut Foucault keine diskursive Praktik. Er liefert also eine eindeutige Unterscheidung zwischen diskursiv und nicht-diskursiv, wenngleich Diskursives und Nicht-Diskursives,

ebenso wie materielle Artefakte, eng aneinander gekoppelt sind. Bekannt in diesem Zusammenhang ist Jeremy Benthams Konzept eines Gefängnisses, das Foucault aufgegriffen hat. Die spezifische Architektur des nie gebauten Panoptikums, welche laut Foucault als symbolhaft für ein Gefängnis einer Disziplinargesellschaft²⁹ gilt, ist eng gekoppelt an diskursive und nicht-diskursive Praktiken in einer solchen Gesellschaft. Was in einer Disziplinargesellschaft gedacht und gesagt wird und was unter nicht diskursive Praktiken und Wissensformen fällt, ist also eng miteinander und mit Materiellem verbunden (Reckwitz 2008b: 29f).

Im Laufe der Zeit wechselte Foucault ein wenig den Fokus seiner Analysen. War sein Blick in den früheren Werken in erster Linie auf *Diskurse* gerichtet, so gewann der Aspekt der nicht-diskursiven Praktiken in seinen späteren Arbeiten eine größere Bedeutung. Damit wurde für ihn der Zusammenhang zwischen Wissen und Macht wichtiger. *Diskurse* sind – wie bereits ausgeführt – an Ein- und Ausschlusskriterien gekoppelt. Manches ist Teil eines *Diskurses*, anderes nicht. Die Grenzen verändern sich stetig. Im jeweiligen Kontext jedoch gelten *Regelstrukturen* und *Formationsregeln*, die Grenzen sichtbar und fassbar machen und die ordnen, was gesagt werden darf und was nicht, wer etwas sagen darf und wer nicht. Wer nun ermächtigt ist dem *Diskurs* etwas beizutragen und innerhalb welcher Grenzen sich der Beitrag befinden muss, das ist eine Frage des Zusammenhangs zwischen Wissen und Macht. Macht bietet nicht nur den Zugang zu Wissen, sondern ermöglicht auch an der Wissensproduktion Teil zu haben. Je mehr Macht jemand hat, desto bedeutender ist sein/ihr Beitrag. Umgekehrt ist Wissen in Bezug auf Macht einflussreich. Wissen und Macht sind miteinander verwoben, können nicht voneinander getrennt werden. Macht darf demnach nicht als etwas von außen Einwirkendes gesehen werden, denn Machtbeziehungen sind anderen Beziehungen wie ökonomischen Prozessen oder sexuellen Verhältnissen innewohnend (vgl. Keller 2007: 49). Macht lässt sich „als eine Konstellation von ‚Kräfteverhältnissen‘ verstehen, in der sich Diskurs/Praxis-Komplexe in Kämpfen über Definitionen [...] gegenüberstehen“ (Reckwitz 2008b: 31). Es gibt also mehrere *Diskurse*, innerhalb derer Wissen strukturiert und Wahrheit

²⁹ Mit Disziplinargesellschaft spricht Foucault eine Gesellschaftsordnung an, in der subtil und anonym auf das Verhalten der Menschen eingewirkt wird (vgl. Foucault 1977).

begründet wird. Mittels Institutionen wie Schule werden Individuen hervorgebracht, „die sich selbst produktiv um die Einhaltung und Befolgung der Ordnung bemühen“ (Attia 2009: 19).

In unterschiedlichen *Diskursen* herrscht nach Foucault unterschiedliches Wissen und damit unterschiedliche Ordnungen. *Diskurse* befinden sich in ständiger gegenseitiger Auseinandersetzung um Grenzen, Macht und Wissen.

2.4.3 Konstitutives Außen – Laclau

Genau dieser Auseinandersetzung widmet sich der argentinische Theoretiker Ernesto Laclau. Er hat Foucaults Diskursbegriff übernommen und erweitert. Diesem veränderten Diskursbegriff widme ich mich nun, denn Laclau bezieht sich in seinen Ausführungen auf Gruppenbeziehungen, wie sie sich auch zwischen LehrerInnen und Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern zeigen.

Laclau hat in seinen Werken vor allem Aspekte der Theorien von Karl Marx, Jacques Derrida und Antonio Gramsci übernommen und ausgebaut. Marx und Gramsci lieferten Konzepte der (kulturellen) *Hegemonie*, Derrida das des *konstitutiven Außen* (vgl. Reckwitz 2008b: 68ff). Zusammen mit Foucaults Diskursbegriff entstand eine Theorie, die breit rezipiert wurde. Relevant im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist vor allem das von Laclau und Chantal Mouffe, einer belgischen Politikwissenschaftlerin, gemeinsam verfasste Werk „Hegemonie und radikale Demokratie“.

Im Unterschied zu Foucault unterscheiden Laclau und Mouffe nicht zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken. Sie verwenden den Diskursbegriff umfassender:

„Unsere Analyse verwirft die Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praxen [...]“ (Laclau / Mouffe 2006: 143).

Und weiter:

„Nicht die Existenz von Gegenständen außerhalb unseres Denken wird bestritten, sondern die ganz andere Behauptung, daß sie sich außerhalb jeder diskursiven Bedingung des Auftauchens als Gegenstände konstituieren könnten“ (Laclau / Mouffe 2006: 144f).

Laclau und Mouffe erwähnen das Beispiel eines Erdbebens, um ihren Diskursbegriff anschaulich zu machen. Die Existenz von Erdbeben hat demnach nichts mit dem Denken zu tun, Erdbeben treten unabhängig vom Willen der Menschen auf. Wie aber ein Erdbeben erfahren und interpretiert wird, ist von der Gestalt des *Diskurses* abhängig. Ob also ein Erdbeben als ein natürliches Ereignis oder als transzendente Erscheinung bezeichnet wird, hängt von der Strukturierung des diskursiven Feldes ab (vgl. Laclau / Mouffe 2006: 144).

Ähnlich Bourdieu verweist auch Laclau auf die Bedeutung der Struktur, die das Handeln wesentlich beeinflusst, denn „Diskurse reproduzieren und produzieren sich im Sinne einer strukturierenden und strukturierten Struktur“ (Moebius 2005: 128). Laclau meint mit Struktur nicht etwas Vorkulturelles, wie das beispielsweise Marx durch das Verhältnis zwischen Basis und Überbau zum Ausdruck gebracht hat. Für Laclau ist auch die Ökonomie, also die Basis, Teil des *Diskurses*. Praktiken des Tausches oder der Arbeit sind demnach diskursiv hergestellt worden, auch wenn sie auf den ersten Blick alternativlos erscheinen (vgl. Reckwitz 2008b: 72). Laclau schenkt den alternativlos erscheinenden, also dominanten bisweilen hegemonialen Positionen große Aufmerksamkeit. Neben den dominanten oder hegemonialen *Diskursen* gibt es ihm nach auch immer andere, alternative *Diskurse*. Gesamtgesellschaftlich betrachtet haben die verschiedenen *Diskurse* unterschiedliche Wertigkeiten. Dominante oder hegemoniale *Diskurse* versuchen ihre Positionen als allgemeingültig und alternativlos darzustellen und wirken insofern auf nicht-dominante *Diskurse* ein. Sie besitzen nicht allein über Macht- und Zwangsausübung Einfluss, „sondern auch mit der Attraktivität der hegemonialen Positionen: Hegemonie ist, was einer Mehrheit als erstrebenswert suggeriert wird und damit den Status der kulturellen Alternativlosigkeit gewinnt“ (Reckwitz 2008b: 70).

Im Kontext dieser Forschung stellt sich die Frage, inwiefern eine der beiden von mir näher betrachteten Gruppen eine gesamtgesellschaftliche Dominanz aufweist, oder Teil einer dominanten Position ist. Aufgrund der großen Bedeutung der Schule und damit der LehrerInnen für den Nationalstaat – wie ich sie unter Punkt 2.1 (Problemaufriss) angeschnitten habe – kann davon ausgegangen werden, dass die LehrerInnen in Österreich zumindest in Ansätzen Teil des dominanten *Diskurses* sind. Hier lebende MigrantInnen können demgegenüber (abermals unter Vorbehalt) tendenziell nicht dominanten Positionen zugerechnet werden. Sie erfahren mitunter – wie unter Punkt 2.2.2.2 (Österreichische Migrationsgeschichte) ausgeführt – Ausgrenzung und Ablehnung. Laclau hat sich dem Verhältnis der verschiedenen *Diskurse* zueinander gewidmet und dafür Derridas Begrifflichkeit des *konstitutiven Außen* übernommen und erweitert. Mit dem *konstitutiven Außen* ist das am Rand des *Diskurses* befindende Außen gemeint, welches das Innen zum Innen macht. DiskursträgerInnen wird es erst durch die Abgrenzung von dem, was sich am Rand befindet, möglich einen eigenen Kern zu finden. Das heißt, Differenz geht Identität voraus (vgl. Reckwitz 2008b: 72). Identitäten sind einer Dynamik unterworfen, da sich die konstituierenden Differenzen immerzu verschieben.

Laclau folgend muss zwischen der *Logik der Äquivalenz* und der *Logik der Differenz* unterschieden werden. *Diskurse* bestehen aus vielen internen Differenzen, die entlang diverser Kategorien wie *gender* oder Alter verlaufen können. Die Logik der Differenz, die charakteristisch für jeden *Diskurs* ist, wird durch die *Logik der Äquivalenz* überlagert, wenn eine simplifizierende Identifizierung entscheidend wird. Dann nämlich treten die internen Differenzen in den Hintergrund und Frauen wie Männer, Alte wie Junge u.v.m. identifizieren sich gegenüber dem Außen (vgl. Reckwitz 2008b: 77). Der Unterschied zum *konstitutiven Außen* wird also zentral. Äquivalenz und Differenz bedingen einander, befinden sich in Wechselwirkung. Auch wenn fallweise einer der beiden Pole dominiert, so ist Äquivalenz oder Differenz niemals allein entscheidend. Es gibt immer Differenzen innerhalb eines *Diskurses*, die eine totale Abgrenzung gegenüber anderen *Diskursen* verhindern (vgl. Moebius 2005: 135f).

Zusammenfassend kann also in Anlehnung an Bourdieu und Foucault gesagt werden, dass sich AkteurInnen (LehrerInnen) in einem diskursiven Raum befinden, in welchem sie agieren und sich dadurch positionieren. Laclau folgend geschieht die Positionierung des Eigenen anhand der Opposition zum *konstitutiven Außen*. Im nachfolgenden empirischen Teil widme ich mich genau diesem Verhältnis zwischen Innen und Außen, zwischen eigen und fremd.

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Nachdem in der theoretischen Verortung die Einbettung des Themas erfolgt ist, widme ich mich nun der empirischen Untersuchung. Ich stelle zuerst die Gruppendiskussion und Grundlagen der Auswertung dieser anhand der *dokumentarischen Methode* vor, um dann die aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten darzustellen zu können.

3.1 METHODE UND FORSCHUNGSDESIGN

Ich habe mich für das Durchführen von Gruppendiskussionen und das Auswerten dieser mithilfe der *dokumentarischen Methode*, wie sie durch Ralf Bohnsack geprägt wurde (vgl. Bohnsack 2008; Lamnek 2005), entschieden. Die Gründe dafür liegen in der sehr spezifischen Forschungsfrage, die mit „typischen“ methodischen Zugängen der Kultur- und Sozialanthropologie, wie etwa der *teilnehmenden Beobachtung* (vgl. Gingrich 2004b) nicht zu beantworten wäre. Gruppenspezifische auf Fremdheit gerichtete Sichtweisen und Meinungen äußern sich nämlich bevorzugt im Kollektiv. Dort werden Meinungen geäußert, die Rückschlüsse auf die Grenzen des *Diskurses* (der LehrerInnen) zulassen. Mittels Gruppendiskussionen ist es also möglich kollektive Sichtweisen und Meinungen festzumachen und damit die leitende Forschungsfrage zu beantworten. Zur Erinnerung, die Forschungsfrage lautet:

Welche auf Fremdheit gerichteten Sichtweisen und Meinungen zeigen sich bei VolksschullehrerInnen in Wien mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern?

In Gruppendiskussionen werden Sichtweisen und Meinungen diskursiv aktualisiert. Dabei spielen Unterscheidungsmerkmale zwischen dem Innen und dem Außen eine bedeutende Rolle. Infolge dessen ermöglicht die Gruppendiskussion auch die zwei an die leitende Fragestellung angelehnten Unterfragen zu beantworten. Die Unterfragen lauten:

Welche Merkmale der Abgrenzung sind bei der Konstruktion der Fremdheit von Bedeutung? Und: Wie wird Fremdheit diskursiv hergestellt?

3.1.1 Begründung der Methodenwahl

Ich habe mich bei der Methodenwahl und dem Forschungsdesign von der von Ulrike Prattes 2008 verfassten Diplomarbeit zu Männlichkeit und Feminismus inspirieren lassen. Prattes erkundet durch Gruppendiskussionen das Verhältnis junger Männer zum Feminismus. Sie entscheidet sich für die Gruppendiskussion als Methode, mithilfe derer sie Strategien der Männer im Umgang mit dem Feminismus vor dem Hintergrund des herrschenden Patriarchats explizit macht. Männlichkeit wird immerzu ausgehandelt, ist also prozessual zu fassen, so Prattes. Über die Analyse von Gruppendiskussionen, in welcher die dynamischen und kollektiven Erfahrungsräume deutlich werden, kann Prattes auf die Strategien der jungen Männer in diesem Aushandlungsprozess schließen (vgl. Prattes 2008: 41ff).

Obgleich es zwischen Prattes' und meiner Diplomarbeit unzählige Unterschiede gibt, so verhält es sich mit den Gründen für die Methodenwahl doch ähnlich. Auch Fremdheit ist, wie ich gezeigt habe, einer Dynamik unterworfen, die ständig neu verhandelt und definiert werden muss. Diese Aushandlung geschieht im „richtigen Leben“ genauso wie in der „künstlich hergestellten Situation“ einer Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussion ist dabei sowohl Erhebungs- als auch Auswertungseinheit. Kollektive Orientierungen von Gruppen zeigen sich in besonderem Maße in Gruppendiskussionen:

„Im Unterschied zu Zugriffsweisen, die vorerst Individuelles erfassen und die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten sozialen Phänomene erst nachträglich herstellen, ermöglichen Gruppendiskussionen einen weniger mittelbaren, wenn auch nicht direkten, so doch empirisch überprüften Zugang zu *kollektiven Orientierungen*, die auch jenseits der Gruppendiskussionen bzw. von daher wirken“ (Lamnek 2005: 59).

Bohnsack stützt sich in seiner Konzeption der Gruppendiskussion neben Alfred Schütz, Karl Mannheim und Max Weber vor allem auf Werner Mangold. In Gruppendiskussionen, so Mangold, werden Gruppenmeinungen der DiskutantInnen, die über ihre soziale Lage oder das soziale Milieu miteinander verbunden sind, lediglich aktualisiert und nicht produziert (vgl. Lamnek 2005: 59f).

Auch LehrerInnen bilden ein solches Kollektiv, denn sie haben – wie bereits ausgeführt – eine ähnliche Bildung erfahren, sind im selben Beruf tätig und teilen daher häufig unabhängig davon, ob sie sich kennen oder nicht, ähnliche Sichtweisen und Meinungen. Die Gruppendiskussion bietet sich also als ideale Analysegrundlage für die *dokumentarische Methode* an, wenn, wie im Fall dieser Forschung, auf kollektive Meinungen geschlossen werden soll.

3.1.2 *Theoretische Grundlagen zur Gruppendiskussion*

In Gruppendiskussionen, so Mangold, zeigt sich der gemeinsame Erfahrungshintergrund der DiskutantInnen. Gruppenmeinungen

„werden gleichsam arbeitsteilig vorgetragen. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr paßt ein Diskussionsbeitrag zum anderen. Eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960: 49).

Mangold kommt zum Schluss, dass sich die Gruppendiskussion für die Erfassung von Einzelmeinungen nicht, für die Explikation kollektiver Meinungen hingegen sehr gut eignet. Die Äußerung kollektiver Meinungen bedarf keiner Realgruppe, etwa eines Freundeskreises. Kollektive Meinungen äußern sich Bohnsack folgend in Gesprächsgruppen, „deren Teilnehmer gleiche oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Hierzu gehören vor allem milieuspezifische Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte etwa generations- und/oder geschlechtstypischer Art, Gemeinsamkeiten der Ausbildung oder solche sozialräumlicher Art“ (Lamnek 2005: 61).

Es zeigen sich bei den Diskussionsgruppen situationsunabhängig kollektive Meinungen. Die Gruppendiskussion ist der Ort, an dem sich die kollektiven Erfahrungen und Meinungen dokumentieren lassen. Diese werden dort aktualisiert, artikuliert und reproduziert:

„Während der Diskussion pendeln sich Teilnehmer mit ähnlicher Sozialisationsgeschichte auf die Zentren gemeinsamer Erfahrungen ein, und in einem derartigen Sich-aufeinander-Einstimmen und dem gemeinsamen Rhythmus repräsentiert sich der gemeinsame konjunktive Erfahrungsraum“ (Lamnek 2005: 61).

Durch die Analyse mithilfe der *dokumentarischen Methode* wird sichergestellt, dass die Gruppenmeinungen nicht an die konkrete Diskussionsgruppe gebunden sind. Vielmehr zeigen sich *kollektive Orientierungen*, die eine breite Gültigkeit haben. Mit *kollektiven Orientierungen* meint Bohnsack „Handlungsorientierungen [...], die konjunktive Erfahrungsräume strukturieren und durch sie strukturiert sind [...]. Sie sind dann – valide und reliabel – rekonstruiert, wenn sich ihre Reproduktionsgesetzlichkeit über unterschiedliche Themen und Phasen der einzelnen Gruppendiskussionen wie auch über den Vergleich mit anderen Gruppen hinweg nachweisen lässt“ (Przyborski 2004: 36).

3.1.3 Die dokumentarische Methode

Mithilfe der *dokumentarischen Methode* aus Gruppendiskussionen gewonnene Daten sind also nicht an spezifische Gruppenkonstellationen gebunden. Mit den nachfolgend dargestellten *kollektiven Orientierungen* beanspruche ich also generelle Aussagen über Sichtweisen und Meinungen von VolksschullehrerInnen zu tätigen. Die Durchführung der *dokumentarischen Methode* gliedert sich nach Bohnsack in vier Schritte: *formulierende Interpretation*, *reflektierende Interpretation*, *Fallbeschreibung* und *Typenbildung*.

Durch die *formulierende Interpretation* verschaffen sich ForscherInnen einen Überblick über die Gruppendiskussionen. Dabei werden den Sequenzen Überschriften und Unterüberschriften zugewiesen. Es werden für die Forschung relevante Passagen markiert, genauso wie jene Sequenzen, die sich durch eine hohe *interaktive* und *metaphorische Dichte* ausweisen. Die markierten Stellen werden dann beschrieben, wobei die ForscherInnen im *Orientierungsrahmen* der Gruppe bleiben. Neben der inhaltlichen Wiedergabe der ausgesuchten Stellen wird vermerkt, ob Themen

eigenständig angesprochen oder ob diese von der Gesprächsleitung initiiert wurden (vgl. Bohnsack 2008: 134f; Lamnek 2005: 206f).

Bei der darauf folgenden *reflektierenden Interpretation*, wird der *Orientierungsrahmen* der DiskutantInnen Gegenstand des Interesses. „Während die formulierende Interpretation als Rekonstruktion des *Themas* des Diskurses mit seinen Untergliederungen, also als Rekonstruktion der thematischen Gliederung zu verstehen ist, zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird [...]“ (Bohnsack 2008: 135). Der Rahmen ist vorgegeben durch Horizonte, innerhalb derer sich die Gruppendiskussion bewegt. Es gilt diese Horizonte explizit zu machen. Das geschieht auf zwei Arten: Einerseits werden Passagen innerhalb einer Gruppendiskussion miteinander, andererseits werden Passagen gruppendifkussionsübergreifend verglichen. Der *Rahmen*, innerhalb dessen die Diskussion aufgespannt ist, wird von den DiskutantInnen nicht bewusst gesetzt. Es bedarf einer Interpretationsleistung der ForscherInnen, damit dieser sichtbar wird (vgl. Lamnek 2005: 208f). Besonders die *interaktiv* und *metaphorisch dichten* Sequenzen eignen sich für die Explikation der Horizonte, denn hier kommt der die Diskussion begrenzende Rahmen besonders klar zum Ausdruck (vgl. Bohnsack 2008: 138). Um auf solche Horizonte zu stoßen, ist eine sehr eingehende und genaue Betrachtung einzelner Sequenzen nötig. Dabei ist nicht nur das Gesagte von Bedeutung, sondern auch der Diskussionsverlauf oder die Art und Weise wie Argumente und Beispiele vorgebracht werden (vgl. Bohnsack 2008: 138f; Przyborski 2004: 47ff).

Als dritter Analyseschritt führt Bohnsack die *Fallbeschreibung* an. Er nennt sie auch Diskursbeschreibung, womit angedeutet wird, dass die diskursive Ausbildung der Horizonte/des Rahmens nachgezeichnet wird. Es wird dabei einerseits das Ausbilden der Argumente beschrieben, andererseits wird die *dramaturgische Entwicklung* innerhalb der Gruppendiskussionen dargestellt (vgl. Bohnsack 2008: 139ff).

Ich habe mich dafür entschieden, die Fallbeschreibung als letzten Analyseschritt anzusehen und auf die von Bohnsack vorgeschlagene *Typenbildung* zu verzichten. In der Typenbildung werden die in den Gruppendiskussionen deutlich gewordenen

kollektiven Orientierungen mit Kategorien wie etwa Milieu, Alter oder Geschlecht in Verbindung gebracht. So würde eine *Typologie* entstehen (vgl. Lamnek 2005: 210f). Im Zusammenhang mit einem anderen Forschungsdesign wäre eine solche Typenbildung durchaus sinnvoll. Da ich aber auf den diskursiven Charakter der Konstruktion des Fremden im Allgemeinen und der Gruppendiskussion im Speziellen großen Wert lege, macht es wenig Sinn, auf dieses diskursive Element zugunsten starrer Typen/Kategorien zu verzichten, denn Fremdheit wird konstruiert – so meine grundlegende Annahme – und bildet sich im konkreten Agieren der Menschen aus. LehrerInnen agieren im „wirklichen Leben“ ähnlich wie in einer Gruppendiskussion. Und der Rahmen, der ihr Agieren begrenzt, ist dort wie da derselbe, gleichzeitig verändert er sich immerzu. In der Fallbeschreibung mache ich diesen (momentan gültigen) Rahmen explizit, indem ich vor allem jene Passagen betrachte und – wo möglich – miteinander vergleiche, in denen Grenzbereiche/Horizonte offensichtlich werden. Anhand von Horizonten wird nämlich sichtbar, wo die Grenzen des *Diskurses* liegen. Alles, das außerhalb des *Orientierungsrahmens* liegt, ist nicht mehr Teil des *Diskurses* und dient daher als *konstitutives Außen*, welches – wie bereits ausgeführt – das Innen zum Innen macht. Ich beschreibe die kollektiven Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen, die sich in allen drei Diskussionen gezeigt haben. Hin und wieder verweise ich auf Unterschiede zwischen den Diskussionen, die auch aufgrund des Dienstalters der DiskutantInnen auftreten. Das heißt, der gemeinsame *Orientierungsrahmen* der LehrerInnen ist für mich zentral. Aber auch Unterschiede zwischen den LehrerInnen finden in der Analyse Platz.

3.1.4 *Praktische Umsetzung der Gruppendiskussion*

Gruppendiskussionen sollen im Gegensatz zu beispielsweise themenzentrierten Interviews oder Gruppenbefragungen verhältnismäßig wenig von der Diskussionsleitung gelenkt werden. Wird die Diskussion mittels *dokumentarischer Methode* analysiert, so wird vorgeschlagen, einen Impuls zu geben, damit die Diskussion in Gang kommt um dann der Diskussion mehr oder weniger freien Lauf

zu lassen. Damit kann sich die Diskussion um zentrale Themen einpendeln und so kommen Passagen mit hoher *interaktiver* und *metaphorischer Dichte* zu Stande. Was als Impuls gewählt wird, muss für den jeweiligen Kontext überlegt werden (Lamnek 2005: 149). Ich habe mich für Impulsbilder entschieden, die den groben Rahmen der Diskussion vorgeben sollen (siehe dazu Abbildung 4 und 5 im Anhang). Auf den Bildern sind zwei Szenen zu sehen. Einmal eine Klassensituation, die von den DiskutantInnen als „Schule auf dem Land oder Schule vor 20 Jahren“ bezeichnet wurde. Das zweite Bild zeigt die gleiche Klasse im Kontext der Migration – in dem Mädchen ein Kopftuch tragen oder der Menüplan für die Kantine nicht mehr „traditionell österreichisch“ ist.

Sind die diskutierten Themen für die Forschung unbedeutend, greift die Moderation lenkend ein. Im Laufe der Diskussion werden so relevante Fragestellungen abgehandelt. Die Moderation fragt an passenden Stellen (etwa wenn eine Gesprächspause eintritt) nach oder spricht einen neuen Themenkomplex an. Gegen Ende der Diskussion führt die Moderation noch nicht behandelte, aber im Diskussionsleitfaden angeführte, Themenfelder ein (vgl. Lamnek 2005: 151ff). Der Diskussionsleitfaden für die drei Diskussionen ist im Anhang zu finden. Die gesamte Gruppendiskussion wird aufgezeichnet. Ich habe mich neben einer Audio- auch für eine Videoaufzeichnung entschieden. Denn an *interaktiv dichten* Stellen ist es mit ausschließlich Audioaufzeichnung schwierig bis unmöglich zu rekonstruieren welcheR TeilnehmerIn was gesagt hat (vgl. Lamnek 2005: 169ff). Die Diskussionen wurden genau transkribiert. Die Transkription stellt die Grundlage für die Analyse – wie unter Punkt 3.1.3 (Die dokumentarische Methode) beschrieben – dar (vgl. Lamnek 2005: 96ff).

Für die drei Diskussionen musste ich LehrerInnen finden, die sich bereit erklären, an einer Gruppendiskussion Teil zu nehmen. Ich habe mir die Organisation der Diskussionen leichter vorgestellt, denn es war erstens schwierig überhaupt LehrerInnen für die Diskussion zu gewinnen, und zweitens gab es terminliche

Probleme, sodass vor allem die Diskussion mit den Lehrerinnen³⁰ zwischen 17 und 25 Dienstjahren einige Male verschoben werden musste. Neben dieser Diskussion fand eine Diskussion mit LehrerInnen zwischen einem und drei Dienstjahren und eine weitere mit sich noch in Ausbildung befindenden Studierenden³¹ der Pädagogischen Hochschule Wien statt. Die Diskussionen der sich schon im Beruf befindenden LehrerInnen fand in einem dafür angemieteten Raum statt, die Diskussion mit den noch in Ausbildung befindenden Lehrerinnen an der Pädagogischen Hochschule Wien in einer vergleichbaren Räumlichkeit. Die Rahmenbedingungen der drei Diskussionen sind also sehr ähnlich: die Räumlichkeiten, das Setting, die impulsgebenden Bilder und der Interviewleitfaden; Unterschiede stellen das Dienstalter der LehrerInnen und die Diskussionsleitung dar. Zwei Diskussionen habe ich, die Diskussion mit den LehrerInnen zwischen einem und drei Dienstjahren hat eine Studienkollegin geleitet. Sie besitzt Erfahrung mit der Leitung von Gruppendiskussionen und war als Moderatorin geeignet.

Wie in der Einleitung angemerkt, bin ich Volksschullehrer, was ich den Diskutantinnen nicht verheimlicht habe. Sie wussten also, dass der Moderator nicht nur Forscher ist, sondern dass er auch über Hintergrundwissen verfügt und – zumindest prinzipiell – auch als diskutierender Lehrer in ihre Rolle schlüpfen könnte. Das schafft auf der einen Seite Vertrauen und erleichtert die Diskussion, da beispielsweise Fachtermini benützt oder Sachverhalte ohne lange Erklärung eingeführt werden können und somit der Gesprächsfluss aufrecht bleibt. Die beiden von mir geleiteten Diskussionen gestalteten sich auch tatsächlich – so mein Eindruck – ein wenig interaktiver als die Diskussion, die von meiner Kollegin geführt wurde. Meine „Nähe“ zu den Lehrerinnen war also einerseits ein Vorteil, andererseits war sie von Nachteil, denn es stellte eine zusätzliche Erschwernis dar, die nötige Distanz zwischen Forscher und Diskutantinnen herzustellen. Deshalb habe ich besonders darauf geachtet, dass ich die Diskutantinnen nicht kenne, dass ich in der Einführung

³⁰ Wie weiter unten ausgeführt, fanden zwei der drei Diskussionen ausschließlich unter Lehrerinnen statt. Wenn ich also in weiterer Folge von Lehrerinnen oder etwa Diskutantinnen spreche, dann beziehe ich mich auf Diskussionen ohne Männer (mit Ausnahme von mir als Moderator). In der Analyse lege ich auf geschlechtsspezifische Aspekte unter den DiskutantInnen aber keinen Wert. Das würde den Rahmen der Arbeit sprengen.

³¹ Ich bezeichne auch die Studierenden in der Analyse als LehrerInnen, denn sie haben im Zuge der Schulpraxis Erfahrung als LehrerInnen gesammelt. Die Studierenden kennen also die Position, die LehrerInnen einnehmen.

am Beginn der Diskussion klar stelle, was meine Rolle während der Diskussion ist und dass ich mich aus der Diskussion so gut wie möglich heraushalte. Das ist gut gelungen, sodass alle Diskussionen zur Auswertung herangezogen werden können bzw. auch werden.

In der Auswertung wird vor allem im Zuge der *reflektierenden Interpretation* ohnehin die nötige Nüchternheit und Distanz hergestellt.

Die Tatsache, dass eine Diskussion von meiner Kollegin und zwei Diskussionen von mir geleitet wurden und alle drei Diskussionen sowohl in der Art und Weise der Argumentation als auch was die Themenwahl betrifft sehr ähnlich verlaufen sind, bestätigt die Gültigkeit der ermittelten Daten. Denn wer die Moderation einer Gruppendiskussion übernimmt ist für die Offenlegung der Sichtweisen und Meinungen – sofern die Diskussion professionell vorbereitet und geführt wird – nicht bedeutsam. Ähnlich verhält es sich auch mit den DiskussionsteilnehmerInnen. Sicherlich macht es für die Diskussion einen Unterschied, wer teilnimmt. Durch die Auswertung der Daten wird aber klar, dass sich die Muster der Argumentation in vielen Fällen stark ähneln und dass die Sichtweisen und Meinungen nicht an Personen gebunden sind, sondern allgemeine Gültigkeit besitzen (siehe dazu Punkt 3.1.2 Theoretische Grundlagen zur Gruppendiskussion).

Ich bezeichne nun, um für den weiteren Verlauf der Forschung Klarheit zu schaffen, die Gruppendiskussionen mit Gruppendiskussion 1 (noch in Ausbildung befindende Volksschullehrerinnen), Gruppendiskussion 2 (junge VolksschullehrerInnen) und Gruppendiskussion 3 (Volksschullehrerinnen mit 17-25 Dienstjahren). An der Gruppendiskussion 1 haben sechs, an den anderen beiden Diskussionen aufgrund kurzfristiger Absagen fünf LehrerInnen teilgenommen. In der Diskussion 2 waren zwei der fünf DiskutantInnen Männer, in den Diskussionen 1 und 3 haben ausschließlich Frauen diskutiert. Aufgrund des eindeutigen Frauenüberhangs bei VolksschullehrerInnen (vgl. URL 11) in Wien, ist dieser Umstand als Abbild der realen Verhältnisse zu betrachten. Der Verlauf der drei Gruppendiskussionen war ähnlich. Am Beginn wurde ausgehandelt, was mit den Impulsbildern gemeint sein könnte. Dann pendelte sich das Gespräch in erster Linie um den Themenkomplex

Sprache ein. Teilweise durch nachfragen, teilweise selbstständig wurden auch andere Themenfelder wie etwa jenes der Religion³² angesprochen. Waren die Diskussionen am Beginn eher formell und zurückhaltend, so wurde mit der Zeit mitunter sehr kontrovers und lebhaft diskutiert. In allen drei Diskussionen wurde immer wieder laut gelacht.

3.2 *Ergebnisse der empirischen Untersuchung – Fallbeschreibungen*

Der Verzicht auf die vierte von Bohnsack vorgeschlagene Analyseebene – die Typenbildung – bringt es mit sich, dass ich die erhobenen Daten anhand teils spezifischer, teils eher allgemeiner „Themen“ darstelle. Alle vier Fallbeschreibungen orientieren sich der Forschungsfrage entsprechend am Begriff der Fremdheit. Sie widmen sich erstens der Suche nach Definitionsmerkmalen für Migration, zweitens dem muttersprachlichen Unterricht, drittens dem Kopftuch und viertens dem Staat als *konstitutives Außen*.

Um den Gesamtkontext dieser Arbeit nicht zu verlieren, lasse ich Literatur das Themenfeld Migration und Schule betreffend einfließen.

Die vorgenommene Ordnung und Darstellung der Daten erfolgt sowohl aufgrund des Forschungsdesigns als auch aufgrund meiner persönlichen Strukturierungsarbeit. Es ist mir daher ein Anliegen zu betonen, dass die Auswahl der präsentierten Daten und die Form der Darstellung auch anders erfolgen hätte können.

Im Sinne der bereits erwähnten gesellschaftlichen Dynamik soll diese Forschung samt ausgewerteten Gruppendiskussionen als Momentaufnahme verstanden werden.

³² Bei der Auswahl der LehrerInnen habe ich darauf geachtet, dass es sich um VolksschullehrerInnen und nicht um LehrerInnen, die ausschließlich Religion unterrichten, handelt. Eine Lehrerin (Margot) hat als Zusatzqualifikation das Lehramt für katholischen Religionsunterricht erworben und unterrichtet auch einige Stunden Religion.

3.2.1 *Migration: Die Suche nach Definitionsmerkmalen*

Um einen Einblick in die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen gewinnen zu können, widme ich mich nachfolgend auf einem eher allgemeinen Level den Begrifflichkeiten, die für die DiskutantInnen für die Definition von Migration und Migrationshintergrund von Relevanz sind. Diese Begriffe werden von den LehrerInnen teilweise direkt verwendet oder sie liegen den getätigten Aussagen und Argumentationen zugrunde.

In der Gruppendiskussion 1 entbrennt eine heftige Debatte über die Frage, ob und inwiefern Kinder mit Migrationshintergrund als Gruppe gefasst werden können. Die einen sind der Meinung, es macht Sinn Kinder mit Migrationshintergrund zusammen zu fassen, denn es gebe Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Die anderen sind dagegen. Sie finden Kinder mit Migrationshintergrund sind je einzeln zu betrachten. Sonja³³, eine starke Vertreterin des individuellen Zugangs zu jedem Kind, betont:

Sonja: [...] die kleinen Wesen, die da vor mir sitzen, sind Kinder in erster Linie und sonst gar nichts.³⁴

Sonja erhält breite Unterstützung für ihre Argumentation, ihr wird aber auch widersprochen. Die Lehrerinnen, die Sonja nicht Recht geben, streichen die Gemeinsamkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund heraus und betonen damit die Opposition zu den Kindern ohne Migrationshintergrund. Dabei herrscht keineswegs Einigkeit, was genau den Unterschied ausmacht. Unter anderem ist die Rede von der Kultur als Unterscheidungsmerkmal. Doch kaum ist Kultur als Merkmal benannt, erfolgt von Seiten der Mitdiskutantinnen Kritik daran. Keine der Lehrerinnen in der Gruppendiskussion 1 vertritt über die gesamte Diskussion den Standpunkt, dass Kultur einen entscheidenden Unterschied ausmacht. Doch in vielen

³³ Die Namen der LehrerInnen, sowie Hinweise, die auf die DiskutantInnen schließen lassen würden, wie auch durch die LehrerInnen erwähnte Namen, habe ich anonymisiert. Jeder LehrerIn habe ich einen Vornamen zugewiesen, damit es dem/der LeserIn möglich ist, die einzelnen Aussagen einer Lehrperson nach zu verfolgen.

³⁴ Zeile 1068-1070, Transkript der 1. Gruppendiskussion; die zitierten Passagen wurden anonymisiert und sprachlich bereinigt. Einfügungen sind durch [Wörter], Auslassungen durch [...] gekennzeichnet.

Passagen läuft die Argumentation genau darauf hinaus, auch wenn keine explizite Benennung erfolgt. So zum Beispiel wenn der Umgang der ländlichen Bevölkerung mit MigrantInnen zum Thema wird:

Valerie: Was ich schon sehr positiv finde an Migranten ist, [...] früher war es ja immer so in die Richtung, wir sind Österreicher, wollen nichts von Ausländern, wollen nichts von den Anderen. Dadurch, dass jetzt mehr Migranten [da] sind, wird das Ganze offener für mich. [...] Manche Andere, die sind noch so alt eingeschweißt [...], also am Land sieht man das oft. Aber für mich ist [es] etwas Positives und das ist auch das, was mir zum Beispiel an Amerika gefällt, weil die so offen sind für alle Kulturen.³⁵

Valerie spricht nicht direkt an, dass MigrantInnen und damit Kinder mit Migrationshintergrund einer anderen Kultur zugehörig sind. Sie erwähnt aber Amerika, wo ihrer Meinung nach eine Offenheit für alle Kulturen herrscht und setzt diesem Bild die geringe Offenheit für andere Kulturen der Menschen am Land in Österreich gegenüber. Sie macht damit indirekt die andere Kultur der MigrantInnen zum Thema. Ähnlich verhält es sich beim Widerspruch zu Argumenten, die auf Kultur aufbauen. Dieser basiert meist ebenso, wie das Argument, das entkräftet werden möchte, auf der Grundannahme der Existenz verschiedener Kulturen:

Barbara: [In dem] Kulturkreis [ist es] einfach so, dass da diese Buben irrsinnig gehätschelt werden und zu kleinen Paschas herangezogen werden.
(Johanna unterbricht)

Johanna: Aber Mädchen bei Österreichern genau so.³⁶

In den Diskussionen 2 und 3 ist die Ablehnung gegenüber dem Kulturbegriff nicht so stark ausgeprägt, wie in Diskussion 1. Trotzdem wird auch dort selten von Kulturdifferenz als Unterscheidungsgrund gesprochen. Gabi, eine starke Vertreterin der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die in der Mehrsprachigkeit dieser Kinder eine Ressource sieht, kritisiert den Kulturbegriff zu Beginn der Diskussion und fordert einen differenzierten Umgang damit. Das könnte ein

³⁵ Zeile 1920-1927, Transkript der 1. Gruppendiskussion

³⁶ Zeile 2014-2019, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Mitgrund dafür sein, dass in dieser Diskussionsrunde in weiterer Folge nur selten von Kultur die Rede ist – dann aber unwidersprochen bleibt.

Gabi: Das ist so ein Begriff [...]. Es wird immer alles an Kultur aufgehängt und an der Multikulturalität und am Interkulturellen. Das greift ja viel zu kurz, da geht es gar nicht darum, dass wir so ein Problem mit verschiedensten Kulturen hätten, wer hat denn ein Problem mit Kebap, Wok und Fish and Chips?³⁷

Daraufhin lacht die gesamte Gruppe. Kebap, Wok und Fish and Chips sind auf einem Impulsbild als Menüplan für die Schulkantine aufgelistet. Auf dem anderen Bild ist Leberknödelsuppe, Kaiserschmarren und Topfengolatsche als Kantinenmenü angegeben (siehe dazu Abbildung 4 und 5 im Anhang). Gabi bezieht sich offensichtlich auf den Impuls und fragt auch im Anschluss an diese Passage nach der Bedeutung von Kultur für die Unterscheidung in eigen und fremd. Im unterschiedlichen Essen ist die Differenz jedenfalls nicht begründet, Essen bildet kein *konstitutives Außen*. Darüber herrscht Konsens, worauf unter anderem das Lachen der gesamten Gruppe hinweist. Gabi bringt einen weiteren Aspekt von Kultur zur Sprache:

Gabi: Die Leberknödelsuppe, die hat [in Österreich] einen gewissen Stellenwert. Aber das hat sich immer verändert und [...] irgendwann wird es [sie] noch geben oder auch nicht, aber deswegen wird das wahrscheinlich immer noch Österreich sein und das ist immer etwas, was sich verändert und was sich wandelt und ich denk, davon muss man mal prinzipiell ausgehen.³⁸

Kultur ist laut Gabi also etwas, das einer Dynamik unterworfen ist. In dieser konkreten Passage erhält sie Zustimmung dafür.

In anderen, späteren Passagen scheint Kultur etwas Starres, Essentielles zu sein. Selbst Gabi, die meist das Dynamische und Veränderliche im Kontakt zwischen MigrantInnen und der Mehrheitsgesellschaft sieht, bedient an einer anderen Stelle einen essentialistischen Kulturbegriff.

³⁷ Zeile 405-409, Transkript der 3. Gruppendiskussion

³⁸ Zeile 444-449, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Der Begriff Kultur wird ähnlich dem Begriff Ethnizität häufig auch außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses verwendet. In der Kultur- und Sozialanthropologie wurde eine starre Konzeption von Kultur kritisiert, im Alltagsverständnis der Menschen herrscht hingegen oft eine essentialistische Sichtweise auf Kultur vor. Kultur wäre demnach etwas, das Menschen haben, nicht etwas, das sie formen (vgl. Fillitz 2003: 27f).

In folgender Sequenz ist die Rede von der Unpünktlichkeit von Eltern mit Migrationshintergrund. Gabi erklärt sich diese durch die unterschiedliche Auffassung von Zeit. Sie empfindet die mitteleuropäische Bedeutung der Pünktlichkeit als Ausnahme und wirbt um Verständnis, indem sie von zwei sehr unterschiedlichen Auffassungen Zeit betreffend spricht:

Gabi: [Es handelt sich] einfach [um] zwei Sachen, zwei so Regelpakete, [die] aufeinanderprallen, die sich einfach total widersprechen.³⁹

Das nach diesem Satz, der eine kurze Anekdote Gabis abschließt, erfolgende abermalige kollektive Lachen der Gruppe, deutet daraufhin, dass die anderen Diskutantinnen sich in Gabis Erzählung hineinversetzen können, ähnliche Erfahrungen teilen.

Gabi betont also einerseits die Dynamik, der Kultur unterworfen ist und bedient sich andererseits einer starren Kulturkonzeption. Hier scheint sie sich ihrer eigenen Position nicht ganz sicher zu sein. Ähnlich geht es andern Diskutantinnen der Gruppendiskussion 3, die das eine Mal den Kulturbegriff vermeiden, das andere Mal implizit oder explizit darauf zurückgreifen. Das stellt das eine Ende des Spektrums der Sichtweisen und Meinungen in der Gruppendiskussion 3 dar. Das andere Ende des *Diskurses* wird unter anderem durch Margots Aussagen deutlich. Margot äußert sich in verschiedenen Situationen kritisch gegenüber MigrantInnen und möglichen Unterschieden zu diesen. So sieht sie die Unpünktlichkeit mancher MigrantInnen als Problem, im Gegensatz zu Gabi, die um Verständnis für die unterschiedlichen „Regelpakete“ / Kulturen wirbt:

³⁹ Zeile 2498-2500, Transkript der 3. Gruppendiskussion

Gabi: Ja aber Pünktlichkeit ist glaub ich wirklich, also [...] so wie das bei uns jetzt in Österreich oder Deutschland oder der Schweiz auch ist (Margot unterbricht)

Margot: [Das ist eine] Tugend.⁴⁰

In der Gruppendiskussion 1 ist es unerwünscht Kinder mit Migrationshintergrund über Kultur zu definieren. In der Gruppendiskussion 3 wird Kultur als Begriff zwar auch nicht ohne weiteres verwendet, er wird aber bei weitem weniger stark kritisiert. Der Rahmen, der die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen im Hinblick auf Kultur begrenzt, ist also bei den noch studierenden Lehrerinnen ein anderer als jener, der sich zumindest 17 Jahre im Dienst Befindenden.

Gemeinsam ist allen drei Diskussionen, dass die DiskutantInnen Kultur unsicher und teilweise widersprüchlich thematisieren. Im Gegensatz zu Kultur wurde Religion viel häufiger und mit weniger Vorbehalten angesprochen. Die Trennlinie zwischen Religion und Kultur bzw. jene, zwischen Religion und Tradition, verläuft nicht entlang klar auszumachender Grenzen:

Stefan: Was ich halt schon irgendwie auch merk und vermiss ist halt, wenn man diese Multikultisache eben Kreuz und Stern und Jing-Jang und wenn man dann den Sichelmond noch dazu nimmt [...]. Eigentlich wird, glaube ich, im Islamischunterricht nicht so viel von den anderen Kulturen oder vom Christentum oder so gelernt. [...] Wenn diese ganzen Bräuche anstehen, wenn Weihnachten ansteht, weil sie [die Kinder] nicht wissen, was da eigentlich passiert und warum das eigentlich passiert. Man [muss] dann immer wieder einen kurzen Ausflug machen und über die christliche Geschichte ein bisschen erzählen.⁴¹

Stefan bringt Kultur direkt mit Religion in Verbindung, indem er meint, dass im islamischen Religionsunterricht nicht viel über andere Kulturen oder das Christentum gelernt wird. Im Umkehrschluss heißt das, dass im islamischen Religionsunterricht über die „islamische Kultur“ gesprochen wird. Religion ist demnach also eng an Kultur gebunden. Stefan nimmt in der Gruppendiskussion keine Extremposition ein, diskutiert aber kontrovers und spricht immer wieder neue Themen an. Mal erzählt er kritisch von Kindern mit Migrationshintergrund, mal ist

⁴⁰ Zeile 2531-2535, Transkript der 3. Gruppendiskussion

⁴¹ Zeile 468-478, Transkript der 2. Gruppendiskussion

er sehr positiv gestimmt. Petra und Iris diskutieren mit Stefan im Anschluss an seine vorherige Aussage:

Petra: Das wissen aber bei uns die römisch katholischen Kinder auch nicht.

Stefan: Ja aber, ja.

Petra: Ja warum feiern wir Weihnachten wäre eine interessante Frage (Stefan lacht).

Iris: Weil es viele Geschenke gibt.⁴²

Bezieht sich Stefans Aussage auf den Zusammenhang zwischen Religion und Kultur im Hinblick auf Kinder islamischen Glaubens, so wurde durch Petra und Iris der Rahmen erweitert. Nicht nur nicht-katholische Kinder haben Lücken beim Wissen über religiöse Feiern, auch katholische Kinder wissen Petra und Iris zufolge nicht, warum Weihnachten gefeiert wird. Sabine und Lukas widersprechen nicht, alle fünf DiskutantInnen lachen auf Iris' Kommentar hin. Auch hier wurde offensichtlich der gemeinsame Erfahrungshintergrund getroffen. Ein Indiz dafür ist auch der schnelle, arbeitsteilige Prozess des Vortragens (siehe dazu Punkt 3.1.2 Theoretische Grundlagen zur Gruppendiskussion). Das Lachen deute ich gestützt auf die eingehende Analyse anderer Passagen als Befremden gegenüber dem Unwissen der katholischen Bräuche. Fremd ist demnach, wer nicht genügend Kenntnis über „österreichisches“ kulturell-religiöses Wissen hat. Das sind einerseits Kinder mit Migrationshintergrund, die womöglich nicht katholisch sind. Fremd sind für die LehrerInnen der zweiten Diskussion in gewisser Weise auch katholische Kinder ohne Migrationshintergrund, die über Bräuche, Feste und Feiern nicht Bescheid wissen. Vor allem in der Gruppendiskussion 1 zeigt sich ein sehr ähnliches Bild. In einer Passage hoher *interaktiver Dichte* wird dort über das geringe Wissen von Bräuchen und Festen (diesmal Ostern) gesprochen. Die Kenntnis und das Ausleben kulturell-religiöser Bräuche wird von den LehrerInnen auch entlang der Achse „früher und heute“ diskutiert. Was „früher“ war, wird teilweise gelobt, teilweise kritisiert. MigrantInnen wird, vor allem dann, wenn sie muslimisch sind, eine Lebensweise

⁴² Zeile 480-490, Transkript der 2. Gruppendiskussion

zugesprochen, die an die Vergangenheit, an das, was „früher“ war, erinnert. „Früher“ wird teilweise mit dem „ländlichen Raum“ gleichgesetzt und manchmal negativ bewertet. Man denke an Valeries Aussage von den „alt eingeschweißten“ Menschen, die „nichts von Ausländern wollen“. Vor allem erfolgen aber positive Assoziationen, wenn der heutige Umgang mit dem den Kindern „Vorlesen“ (Gruppendiskussion 3) oder mit dem „ins Grüne Gehen“ (Gruppendiskussion 1) angesprochen wird. Gerade bei Letzterem werden vor allem Familien türkischen Hintergrundes gelobt.

Religion und Kultur, die immer wieder im Paket als Abgrenzungsmerkmal verwendet werden, sind auch bei der Qualifizierung verschiedener MigrantInnengruppen von großer Relevanz. In allen Diskussionen gibt es Debatten über verschiedene Gruppen von MigrantInnen (siehe dazu Punkt 3.2.4 Der Staat als konstitutives Außen). Dabei werden manche Gruppen angepasster an das Schulsystem bzw. gesellschaftliche Vorgaben beschrieben als andere. Die Argumentation dafür verläuft entlang verschiedener Achsen. Eine immer wieder auftretende Erklärung für Unterschiede zwischen MigrantInnengruppen läuft auf eine kulturell-religiöse „Nähe“ zu „ÖsterreicherInnen“ hinaus. Manchmal wird sehr offen über die Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden gesprochen. So auch in der Diskussion 1, als es um das Angebot muttersprachlichen⁴³ Unterrichtes geht, wo Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) den Diskutantinnen nach bevorzugt wird:

Johanna: Aber zum Beispiel Polnisch ist gar nicht so wenig [...]. Wir haben letztes Jahr [...] so Statistiken bekommen. [Es] ist nicht so, dass Türkisch, BKS [...] (Sonja unterbricht)

Sonja: Aber fallen dir Polen in Wien wenn du jetzt da über die Favoritenstraße gehst, die fallen dir ja gar nicht auf.

⁴³ In der Literatur wird sowohl von der Muttersprache als auch von der Erstsprache gesprochen. Der berechnete Kritikpunkt am Begriff der Muttersprache ist, dass die Mutter nicht als einzige Person für die Sprachvermittlung von Relevanz ist (vgl. Binder 2003: 140). Im Lehrplan für Volksschulen, in vielen wissenschaftlichen Werken und in den Gruppendiskussionen ist der Begriff der Muttersprache dominant. Deswegen verwende auch ich die Begriffe Muttersprache oder muttersprachlicher Unterricht.

Barbara: Die sind unserem Kulturkreis viel näher [...] durch die Religion und einfach weil sie Europa eher einfach näher [sind].⁴⁴

Im Anschluss an diese Passage herrscht keine Einigkeit, ob es wirklich am „Kulturkreis“ oder an der Religion liegt, dass polnische MigrantInnen nicht auffallen. Auch in den anderen Gruppendiskussionen wird über die Frage kultureller „Nähe“ immer wieder diskutiert, ohne auf Konsens zu stoßen. Die Begriffe Religion und Kultur werden jedenfalls oft in enger Verbindung zueinander verwendet (mehr zu Religion unter Punkt 3.2.3 Kopftuch: geduldet aber nicht erwünscht).

Die Moderation in Gruppendiskussionen soll es vermeiden, die Kernfrage der Forschung direkt anzusprechen. Vielmehr soll durch die Vorgabe eines Gesprächsrahmens und die nachfolgende Analyse die leitende Frage beantwortet werden (vgl. Lamnek 2005). Wenn aber die GesprächsteilnehmerInnen selbst auf Aspekte der zentralen Forschungsfrage zu sprechen kommen, ist das nicht von Nachteil. In manchen Passagen der Diskussionen geschieht genau das. Dort wird die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden zum Hauptthema. Das zeigt, dass das Forschungsthema für die DiskutantInnen von persönlicher Bedeutung ist und den Erfahrungshintergrund trifft. Die LehrerInnen sprechen offen darüber, wie die Begriffe Migration und Migrationshintergrund zu fassen sind. Es werden Definitionsversuche gemacht und verschiedene Unterscheidungsmerkmale benannt:

Lukas: Das ist dann auch Definitionssache was für ein Kind ein österreichisches Kind ist und was nicht, weil meistens sind siebzig Prozent, achtzig Prozent Österreicher.

Stefan: Ja.

Lukas: Und trotzdem wenn man es ganz eng sieht, haben dann vier einen österreichischen Nachnamen. Ich weiß auch nicht, ob es wirklich österreichische Eltern [sind], die [...] in Österreich geboren sind.⁴⁵

In dieser Passage spricht Lukas die Möglichkeit an, den Migrationshintergrund der Kinder an deren Abstammung festzumachen. Dabei wäre das Geburtsland der Eltern

⁴⁴ Zeile 2245-2255, Transkript der 1. Gruppendiskussion

⁴⁵ Zeile 1500-1508, Transkript der 2. Gruppendiskussion

für den Status der Kinder entscheidend. MigrantInnen zweiter Generation wären demnach keine „echten“ ÖsterreicherInnen, unabhängig ihres Aufenthaltsstatus bzw. einer möglichen Staatsbürgerschaft. Auch wenn Lukas hier nicht explizit dafür einsteht, den Migrationshintergrund der Kinder über die Migrationsgeneration zu bestimmen, so spricht er eine Konstante, die auch in den anderen beiden Gruppendiskussionen zu finden ist, an: Migration und Migrationshintergrund werden nicht über den Aufenthaltsstatus definiert. Entscheidend ist der Grad der Fremdheit, der etwa anhand von Kultur und Religion oder an der Sprache festgemacht wird (siehe dazu Punkt 3.2.2 Muttersprachlicher Unterricht – Mittel zum Zweck).

Um Missverständnissen vorzubeugen, ist an dieser Stelle bezüglich Sprache und Fremdheit eine wichtige Anmerkung zu machen. Die Kommunikation an österreichischen Schulen verläuft über weite Strecken auf Deutsch. Das heißt LehrerInnen befinden sich in einer Struktur, in welcher das Sprechen der deutschen Sprache als grundlegend angenommen wird (vgl. Binder 2003: 141ff; Gogolin 1994: 25ff). Deshalb muss bei der Analyse der Fremdheitskonstruktionen immer mitbedacht werden, dass durch die LehrerInnen thematisierte sprachliche Unterschiede nicht zwingend mit Fremdheit zu tun haben müssen. Es kann sich auch um rein unterrichtspraktische Aspekte handeln, wenn Deutschkenntnisse thematisiert werden. Genau darüber sprechen die LehrerInnen der Gruppendiskussion 3. Sie diskutieren Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit für den Unterricht. Die Kenntnis vieler Sprachen wird in dieser Passage kollektiv gelobt. Es werden Beispiele gefunden, in denen andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht eingebaut werden können. Maria, eine abwägende Diskutantin, die selten eine Extremposition innerhalb der Gruppe einnimmt, kommt darauf hin auf den angesprochenen unterrichtspraktischen Aspekt zu sprechen:

Maria: Also Unterschiede und Schwierigkeiten im Unterricht sehe ich jetzt eigentlich wirklich nur im Bereich Deutsch.⁴⁶

⁴⁶ Zeile 1581-1582, Transkript der 3. Gruppendiskussion

Einige Minuten zuvor hat sich Anna dazu geäußert. Anna betont tendenziell die Ähnlichkeit/Gleichheit der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund.

Anna: Schon in der Vorbereitung, wenn wir unseren Unterricht planen, schauen [wir], ach da braucht der jetzt extra Hilfe.⁴⁷

Oder:

Anna: Der hat ein einfacheres Arbeitsblatt oder eine Differenzierung eben.⁴⁸

Die Aussagen von Anna und Maria werden an verschiedenen Stellen der Diskussion bestätigt bzw. weiter ausgebaut und differenziert. Es wird dann von bestimmten Situationen und Erlebnissen berichtet oder über strukturelle Fragen diskutiert. Hier ergibt sich ein Unterschied zu der Diskussion 1, mit den sich noch in Ausbildung befindenden LehrerInnen, die darüber nicht sprechen. In der Diskussion 2, ist der konkrete, durch sprachliche Unterschiede entstehende, Arbeitsaufwand ähnlich der Diskussion 3 oft Thema. Die Erklärung für die Unterschiede zwischen den Gruppen ist nahe liegend: Die sich im Schuldienst befindenden LehrerInnen haben Erfahrung im Unterrichten, können den Arbeitsaufwand gut abschätzen. Als StudentIn kann man, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, nur schwer sagen, wie sich der Arbeitsalltag dann tatsächlich gestaltet. Veronika fühlt sich von der Pädagogischen Hochschule im Stich gelassen und glaubt nicht daran, bis zum Ende der Ausbildung ein umfassendes Bild von der späteren Tätigkeit als Lehrerin zu bekommen:

Veronika: Ich glaube einfach, da muss man ins kalte Wasser.⁴⁹

Unabhängig von unterrichtspraktischen Fragen äußern die LehrerInnen in den Gruppendiskussionen vor allem in Bezug auf Sprache, aber auch im Zusammenhang mit anderen für die Grenzziehung zwischen Innen und Außen bedeutenden Kategorien, auf Fremdheit gerichtete Sichtweisen und Meinungen. Diesen widme ich

⁴⁷ Zeile 1400-1401, Transkript der 3. Gruppendiskussion

⁴⁸ Zeile 1405-1406, Transkript der 3. Gruppendiskussion

⁴⁹ Zeile 943, Transkript der 1. Gruppendiskussion

mich nachfolgend anhand drei sehr spezifischen „Themen“: dem muttersprachlichen Unterricht, dem Kopftuch und dem Außen in Gestalt des Nationalstaates bzw. des Gesetzes.

3.2.2 Muttersprachlicher Unterricht – Mittel zum Zweck

Um die nachfolgende Analyse der Gruppendiskussion in einem größeren Kontext verstehen zu können, stelle ich der Präsentation der Daten eine kurze Einführung in das österreichische Schulsystem den muttersprachlichen Unterricht betreffend voraus.

Die Anfänge des muttersprachlichen Unterrichtes in Österreich liegen in den frühen 1970er Jahren. Der damaligen Vorstellung über Gastarbeit entsprechend – siehe dazu Punkt 2.2.2.2 (Österreichische Migrationsgeschichte) – war muttersprachlicher Unterricht zunächst nicht auf ein späteres Leben in Österreich ausgerichtet. Vielmehr stand der Gedanke der Rückkehr der GastarbeiterInnen und damit ihrer Kinder im Zentrum der Überlegungen. In den 1980er Jahren erfuhr der muttersprachliche Unterricht einen Wandel. Der Rückkehrgedanke verlor an Einfluss, der Unterricht war vermehrt auf ein Leben in Österreich ausgerichtet (vgl. Çınar / Davy 1998: 28ff). In den 1992 erschienen Lehrplänen für muttersprachlichen Unterricht ist dieser Wandel dokumentiert. Im Lehrplan für muttersprachlichen Unterricht an Volksschulen ist von „Entfaltung der Bikulturalität“, „der Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit“ oder der „prinzipielle[n] Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch“ (URL 7) die Rede. Die Rückkehr der Kinder in das Land, aus welchem sie oder ihre Eltern gekommen sind, ist kein Thema mehr.

Ein paar wenige Daten sollen das entstandene Bild abrunden. Der Stundenumfang⁵⁰ des muttersprachlichen Unterrichtes an österreichischen Schulen hat in den letzten zehn Jahren konstant zugenommen, allerdings ist auch die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gestiegen (vgl. URL 8). Im Schuljahr

⁵⁰ Der Umfang des muttersprachlichen Unterrichtes an Volksschulen muss, sofern er angeboten wird, mindestens zwei und darf höchstens sechs Stunden betragen (vgl. URL 7). Das Stundenausmaß wird in Wien (wie auch in den anderen Bundesländern) in aller Regel nicht ausgeschöpft (vgl. URL 8).

2008/2009 haben österreichweit 29.809 SchülerInnen muttersprachlichen Unterricht erhalten, Wiener VolksschülerInnen machten rund ein Drittel dessen aus (vgl. URL 9). Wie bereits ausgeführt, haben in Wien über 30.000 Volksschulkinder eine andere Umgangssprache als Deutsch⁵¹. Also erhält rund ein Drittel all jener Kinder, die im außerschulischen Alltag nicht Deutsch sprechen, in Wien muttersprachlichen Unterricht.

Es herrscht in allen drei Diskussionen Konsens darüber, dass der muttersprachliche Unterricht zu begrüßen ist. In der Gruppendiskussion 3 erwähnt Margot gleich zu Beginn im Rahmen der Vorstellungsrunde, dass bei ihnen an der Schule muttersprachlicher Unterricht stattfindet. Dazu muss gesagt werden, dass die LehrerInnen schon vor der Diskussion grob Bescheid wussten, worüber diskutiert wird. Daher ist es durchaus möglich, dass sich der / die eine oder andere LehrerIn ein wenig auf die Diskussion vorbereitet hat. Also beispielsweise nachgeschaut hat, wie viele Kinder nicht österreichischer Nationalität in ihrer Klasse sind oder wie viele Stunden muttersprachlicher Unterricht angeboten wird. Unabhängig davon ist es Margot ein Anliegen, gleich zu Beginn anzumerken, dass an ihrer Schule muttersprachlicher Unterricht stattfindet:

Margot: [Wir haben] eine sehr große türkische Clique, die natürlich miteinander und untereinander sehr viel Türkisch reden, was wir natürlich nicht wollen. [...] Wir haben schon muttersprachlichen Unterricht. Da sollten sie gut ihre Muttersprache können, aber in der Pause wollen wir das dann nicht.⁵²

Die anderen Lehrerinnen verfolgen Margots Ausführungen interessiert. Anna steigt sofort in das Thema ein:

Anna: Ich finde das toll. Wir haben keinen muttersprachlichen Unterricht.

Margot: Wir haben eine volle Lehrverpflichtung Serbokroatisch und Türkisch.

⁵¹ Umgangssprache ist hier im unter Punkt 2.3 (Sozialwissenschaftliche Zugänge zu Fremdheit) definierten Sinn zu verstehen.

⁵² Zeile 160-164, Transkript der 3. Gruppendiskussion

Anna: Nein wir haben das nicht mehr.⁵³

Womöglich bezieht sich die Kernaussage des oben angeführten Kommentars von Margot nicht auf den muttersprachlichen Unterricht, sondern auf die Pausensituation und das dortige Türkisch Sprechen, das nicht erwünscht ist. In erster Linie stößt aber die Tatsache, dass muttersprachlicher Unterricht stattfindet, bei den anderen Lehrerinnen auf Interesse.

Im Anschluss an die Diskussion zwischen Margot und Anna erwähne ich als Moderator, dass es wichtig sei, zuerst die Impulsbilder auszuteilen, bevor die Diskussion beginnen könne. Das ist einerseits der Vergleichbarkeit der Diskussionen wegen wichtig und richtig, andererseits unterbinde ich damit die aufkommende Diskussion. Da der muttersprachliche Unterricht aber an vielen anderen Stellen der Diskussion Thema ist, fällt dieser Eingriff wenig ins Gewicht.

Muttersprachlicher Unterricht ist, wie die obige Sequenz zeigt, für die LehrerInnen ein wichtiges Thema, das in der Diskussion immer wieder angeschnitten wird und auf Interesse stößt. Daniela, die an ihrer Schule unter anderem in Kleingruppen Sprachförderkurse für Deutsch (nicht zu verwechseln mit muttersprachlichem Unterricht) mit Kindern, welche eine andere Muttersprache als Deutsch haben, abhält, fordert das muttersprachliche Angebot massiv auszuweiten:

Daniela: Ich habe gehört, die Kinder brauchen *wirklich* sieben Jahre intensive Förderung, muttersprachlich.⁵⁴

Gabi unterstützt Daniela bzw. fordert muttersprachlichen Unterricht während der gesamten Schullaufbahn, also gegebenenfalls bis zur Matura. Gabi und Daniela nehmen in der Gruppendiskussion 3 eine ausgesprochen „pro-muttersprachliche“ Position ein. Gestützt durch Fachwissen und internationale Vergleiche argumentiert Gabi für eine Ausweitung des Angebotes und für die Wertschätzung anderer Sprachen als Deutsch. Daniela bringt immer wieder Beispiele aus ihrer Erfahrung als Lehrerin im Umgang mit Kindern und Eltern zur Diskussion. So berichtet sie von Eltern, die sehr verunsichert im Umgang mit der Muttersprache ihrer Kinder sind:

⁵³ Zeile 169-173, Transkript der 3. Gruppendiskussion

⁵⁴ Zeile 1960-1961, Transkript der 3. Gruppendiskussion; Hervorhebung in der Gruppendiskussion

Daniela: Der Peter (ihr Sohn) ist zehn Jahre, liest dicke Harry Potter Schinken mit tausend Seiten und [sagt]: „Bitte Mama, lies mir vor!“ Es ist einfach ein schönes Erlebnis. Ich sag immer den [...] Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund [...], sie sollen ihnen bitte viel in der Muttersprache vorlesen oder erzählen oder vorsingen. Ja, und sie sind oft so dankbar, wenn sie das hören.⁵⁵

Im Anschluss an diese Aussage von Daniela berichtet Anna von einer neu eingerichteten mehrsprachigen Bibliothek an ihrer Schule. Anna bezieht sich also auf Daniela, die Muttersprache in ein positives Licht rückt. Indem Anna von der mehrsprachigen Bibliothek erzählt, bestätigt sie das positive Bild Muttersprache und muttersprachlichen Unterricht betreffend. In dieser Passage wird ein Horizont der Sichtweisen und Meinungen erkennbar, denn Danielas und Annas Ausführungen finden durchwegs Bestätigung und werden auch an anderen Stellen vor allem durch die Argumentation von Gabi bekräftigt.

Die Zustimmung gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht verliert ihren kollektiven Charakter, wenn Fragen der konkreten Umsetzung des Unterrichts angesprochen werden. Das Spektrum der Meinungen, wie muttersprachlicher Unterricht umzusetzen sei, ist groß und quer über alle drei Diskussionen verteilt. Muttersprachlicher Unterricht wird von den einen inkludiert in den Unterricht, von den anderen als Zusatzangebot gefordert. Manche LehrerInnen kritisieren das mangelnde Bewusstsein der Kinder und Eltern für die Notwendigkeit des muttersprachlichen Unterrichts, andere meinen, Interesse müsse geweckt werden und verstehen Jugendliche, die an zusätzlichen Unterrichtsstunden nicht interessiert sind. Auch darüber, welche Sprachen muttersprachlich unterrichtet werden sollen oder ob muttersprachliche Förderung in der Klasse oder in Kleingruppen stattfinden soll, gibt es keinen Konsens. Je nach Kontext wird das eine oder das andere mehr betont, doch nie schlagen die Sichtweisen und Meinungen in grundsätzliche Ablehnung gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht um.

Muttersprachlicher Unterricht und die Kenntnis der Muttersprache werden grundsätzlich positiv gesehen. Stellt sich die Frage: Warum? Was ist der Grund für

⁵⁵ Zeile 2268-2273, Transkript der 3. Gruppendiskussion

den mehr oder weniger eindeutigen Konsens, dass das Sprechen einer anderen Muttersprache als Deutsch als Chance zu begreifen ist?

Die Antwort darauf zeigt sich quer über alle drei Diskussionen: Durch die Kenntnis der Muttersprache soll es den Kindern ermöglicht werden, leichter Deutsch zu lernen und damit im Schulsystem bestehen zu können.

Das österreichische Schulsystem hat trotz seiner multilingualen SchülerInnenenschaft einen *monolingualen Habitus* (vgl. Gogolin 1994). Die Schule ist eine nationalstaatliche Institution mit einer Orientierung hin zu einer dominanten Sprache. Das Sprechen mehrerer Sprachen bedeutet ein Abweichen von der Normalität (vgl. Gogolin 1994: 20ff), Deutsch als vorherrschende Sprache ist in Österreich also die Norm. Das Sprechen gesetzlich anerkannter Minderheitensprachen, wie beispielsweise Kroatisch im Burgenland oder Slowenisch in Kärnten, bedeutet eine gewisse Abweichung von dieser Norm. Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch als gesetzlich nicht anerkannte Minderheitensprachen weichen weit ab von dem, was gesellschaftlich legitimiert ist (vgl. Gogolin 1994: 16).

Die Wahrnehmung des Deutschen als Norm kristallisiert sich in vielen Sequenzen heraus. An manchen Stellen jedoch werden Unterschiede innerhalb der Gruppe und zwischen den Gruppen hinsichtlich der Art und Weise, wie der *monolinguale Habitus* zum Tragen kommt, sichtbar. So wird beispielsweise in der Gruppendiskussion 1 eine grundsätzliche und teilweise emotionale Debatte über die Rolle der (deutschen) Sprache in der Schule geführt. In der Gruppendiskussion 2 ist die Diskussion über den Zusammenhang zwischen Sprache und Schule weniger intensiv. Die Lehrerinnen der dritten Diskussion sind bei dem Thema relativ emotionslos und sachlich. Im Gegensatz zur ersten Diskussion ist in der Gruppendiskussion 3 die Spannweite der Meinungen über die Rolle der (deutschen) Sprache in der Schule sehr gering.

Muttersprachlicher Unterricht wird dem *monolingualen Habitus* entsprechend als Mittel zum Zweck gesehen. Die Muttersprachenkenntnis hängt demnach mit den Deutschkenntnissen zusammen:

Margot: Die schwachen Kinder können [...] nicht gut Deutsch [...] [und] auch die Muttersprache meistens nicht gut.⁵⁶

Solche und ähnliche Aussagen kommen in allen drei Diskussionen immer wieder vor. Zum Teil wird die Bedeutung der Muttersprache für das Deutschlernen eindeutig benannt. Zum Teil schwingt sie in den Aussagen mit. Deutsch ist die Norm. Das kommt oft (unbewusst) zum Ausdruck. Folgende Sequenz aus der Diskussion 2 zeigt in typischer Art und Weise den Stellenwert der deutschen Sprache. Iris thematisiert psychologische Aspekte des Erlernens von Sprachen betreffend:

Iris: Vom Entwicklungspsychologischen habe ich gelesen, dass Kinder in [...] einem gewissen Alter Sprache besser lernen, als wenn sie älter sind, dass es dann so ein Zeitfenster gibt, dass es auch drauf ankommt, [wie] gut sie in den ersten Jahren gefördert werden in der Sprache, Muttersprache oder wie auch immer.⁵⁷

Iris streicht heraus, dass es Sinn macht, Sprache(n) in einem gewissen Alter zu lernen. Petra ergänzt Iris' Aussage, indem sie die Geschwindigkeit der Kinder beim Erlernen von Sprachen betont:

Petra: Alleine wenn man sich anschaut, wie schnell er (ein vorher genanntes Kind) [die] Muttersprache lernt, dass das Kind eigentlich innerhalb von drei Jahren einfache Sätze [sprechen kann].⁵⁸

Iris' und Petras Aussagen nach sollte beachtet werden, dass Kinder in einer bestimmten Zeit am besten und schnellsten Sprachen lernen können. Es ist an dem Punkt der Diskussion nicht klar, welche Bedeutung der muttersprachliche Unterricht für die LehrerInnen hat und welche Rolle die deutsche Sprache dabei spielt. Die nachfolgende Aussage von Lukas gibt Aufschluss darüber:

Lukas: [Ich habe] ein Kind gehabt, das ist am Anfang der zweiten Klasse gekommen und am Anfang der dritten Klasse wieder gegangen. Wie es gekommen ist, [hat es] gar kein Deutsch gesprochen und zum Schluss

⁵⁶ Zeile 702-704, Transkript der 3. Gruppendiskussion

⁵⁷ Zeile 1103-1118, Transkript der 2. Gruppendiskussion

⁵⁸ Zeile 1125-1126, Transkript der 2. Gruppendiskussion

eigentlich [...] hat [es] sich komplett auf Deutsch verständigen können. [...] Mein Mitbewohner, der ist auch aus England und ich glaube, [der] kann nach drei Jahren vielleicht so gut Deutsch wie das Kind [...] nach einem Jahr [sprechen] kann.⁵⁹

Lukas erzählt von einem Kind, das in sehr kurzer Zeit gut Deutsch erlernt hat und nun gleich gut spricht wie sein englischer Mitbewohner, der schon drei Jahre in Österreich lebt. Lukas gibt der Diskussion eine Wendung. Davor ist das Lernen von Sprachen allgemein Thema. Er thematisiert nun das Erlernen der deutschen Sprache. Die Bedeutung des Deutschen wird hier implizit sichtbar. Schnelles Deutschlernen ist eindeutig positiv besetzt. Lukas bestätigt meine bisherige Interpretation, indem er gleich anschließend die Bedeutung der deutschen Sprache explizit anspricht:

Lukas: Und ich glaub es ist auch sehr wichtig, dass es [das Kind] sich auf Deutsch unterhält oder Deutsch braucht als Kommunikation untereinander.⁶⁰

Die eben dargestellte Sequenz bringt die Bedeutung des Deutschen klar zum Ausdruck: Iris und Petra sprechen ganz allgemein über Sprachenlernen und betonen lediglich, dass Kinder sehr schnell Sprachen lernen können. Iris lässt offen, ob Kinder die Muttersprache oder eine andere Sprache lernen (sollen), Petra bringt ein Beispiel mit der Muttersprache, legt den Fokus in ihrer Aussage aber – wie aus dem Kontext klar wird – auf die Geschwindigkeit beim Sprachenlernen. Lukas wendet dann den Bedeutungsgehalt der Sequenz, indem er die Wichtigkeit des Deutschlernens hervorhebt. Man könnte meinen, dass es sich dabei um eine Einzelmeinung von Lukas handelt. Das ist aber nicht der Fall: Lukas wurde in dieser Situation nicht widersprochen. Nach der Aussage von Lukas erfolgt eine lange Pause, die darauf schließen lässt, dass seine Ausführungen einen passenden Schluss der Gesprächspassage darstellen. Zudem ereignet sich in vielen anderen Sequenzen aller drei Diskussionen eine ähnliche Dramaturgie: Ein Thema, das ursprünglich nicht mit der großen Bedeutung der deutschen Sprache beginnt, endet mit einer Aussage, die

⁵⁹ Zeile 1141-1153, Transkript der 2. Gruppendiskussion

⁶⁰ Zeile 1159-1162, Transkript der 2. Gruppendiskussion

der von Lukas gleicht. Daraufhin wird entweder das Thema gewechselt oder es erfolgt Zustimmung. Jedenfalls scheint es dem dann nichts hinzuzufügen zu geben. Muttersprachlicher Unterricht hat positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes. Die Beherrschung der Muttersprache ist unter anderem für die Etablierung eines Sozial- und Wertesystems bedeutsam und hat einen entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten (vgl. Binder 2003: 142). Daneben wird mit muttersprachlichem Unterricht etwa der *doppelten Halbsprachigkeit* (Mutter- als auch Zweitsprache wird mangelhaft beherrscht) entgegengewirkt (vgl. Gröpel 1997: 105f). Dass gute Muttersprachkenntnisse – wie von den LehrerInnen oft angesprochen – das Deutschlernen erleichtern, ist also nur ein Aspekt unter vielen.

Die deutsche Sprache ist dem *monolingualen Habitus* entsprechend zentral für den Schulalltag. Darüber hinaus werden anhand der Kategorie Sprache Fremdheitskonstruktionen sichtbar. Eine sehr plakativ formulierte Parole könnte lauten: Deutsch ist die Norm, nicht Deutsch ist fremd. Bleibt die Frage, inwiefern auf Sprache gerichtete Fremdheit mit Migrationshintergrund einhergeht. Anders formuliert: Wird Migration gleich gesetzt mit dem nicht gut Beherrschen des Deutschen? Die Antwort lautet Nein. In keiner Gruppendiskussion wurde von Seiten der Moderation eine Frage über die Zusammenhänge zwischen Fremdheit, Sprache und Migration aufgeworfen, trotzdem war dieser Komplex in allen drei Diskussionen Thema. Und in allen Diskussionen wurde unter kollektiver Zustimmung festgehalten, dass Schwächen in Deutsch unabhängig davon, ob Deutsch die Muttersprache ist, auftreten. Folgende Sequenz aus der Gruppendiskussion 2 kann als exemplarisch dafür bezeichnet werden:

Iris: Was ich sagen wollte, ich finde, dass es schon gemischt sein sollte. Weniger Österreicher und Migrantenkinder, sondern Kinder mit guten Deutschkenntnissen und Kinder, die nicht so gute Deutschkenntnisse haben.

Sabine: Gut da gibt es auch viele österreichische Kinder.

Iris: Ja eben.

Stefan: [Es] ist halt schwierig, wenn die Schere so weit auseinander geht.⁶¹

Iris spricht das in allen drei Diskussionen bestimmende Thema, nämlich Sprache, an und betont die Wichtigkeit der Ausgeglichenheit von Schulklassen bezüglich der Deutschkenntnisse der Kinder. Iris meint, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen Deutschkenntnissen und Migration gibt. Sabine bekräftigt Iris' Aussage. Stefan geht darauf gar nicht weiter ein. Nach meiner Lesart ist für ihn Iris' und Sabines Statement ohnehin selbstverständlich. Er spricht deshalb einen anderen Aspekt einer sprachheterogenen Klasse an, wenn er die Schwierigkeit, die für LehrerInnen aus den verschiedenen Deutschlevels erwächst, zum Thema macht. Dem unterrichtspraktischen Aspekt der unterschiedlichen Deutschniveaus habe ich mich unter Punkt 3.2.1 (Migration: Die Suche nach Definitionsmerkmalen) gewidmet. Es gilt hier genau zu differenzieren, ob es sich bei der Thematisierung wenig guter Deutschkenntnisse um Fremdheit und/oder um unterrichtspraktische Aspekte handelt. Die Grenze ist fließend.

Um nun nochmals zum Kern der Frage nach Fremdheit im Zusammenhang mit muttersprachlichem Unterricht und Fremdsprachen allgemein zurück zu kommen: Muttersprachlicher Unterricht wird generell begrüßt, bisweilen sogar vehement gefordert. Gründe dafür gibt es viele. Ein wesentlicher Gedanke hinter den ausgesprochen positiven Sichtweisen und Meinungen den muttersprachlichen Unterricht betreffend, hat mit dem Erlernen der deutschen Sprache zu tun. Kinder, die in der Muttersprache gefestigt sind, lernen, so die fachlich begründete kollektive Meinung der LehrerInnen, besser Deutsch. Da Deutsch als die Norm gesehen wird, ist muttersprachlicher Unterricht ein Mittel zum Zweck. Der *monolinguale Habitus*, der in Österreich der deutschen Sprache eine entscheidende Bedeutung zukommen lässt, bringt es mit sich, dass die Grenze zwischen fremd und eigen nicht ausschließlich entlang der Linie Migration vs. keine Migration verläuft. Vielmehr sind Deutschkenntnisse entscheidend und die fehlen – auch darüber herrscht unter den LehrerInnen Konsens – auch bei Kindern mit deutscher Muttersprache.

⁶¹ Zeile 1515-1540, Transkript der 2. Gruppendiskussion

Muttersprachlicher Unterricht wird also teilweise entschlossen unterstützt. Zugleich wird Deutsch als Norm herausgestrichen:

Valerie: Ich würde [es] aber auch idiotisch finden, wenn wir sagen, ok, jetzt unterrichten wir Mathematik auf einmal auf Türkisch.⁶²

Sprache ist in den drei Gruppendiskussionen sicherlich das am meisten besprochene Thema. Wie ich an ausgesuchten Aspekten gezeigt habe, verläuft die Linie eigen und fremd bezogen auf Sprache nicht ausschließlich entlang der Unterscheidung zwischen Migrationshintergrund und kein Migrationshintergrund bzw. zwischen nicht deutscher Muttersprache und deutscher Muttersprache.

Als nächstes widme ich mich dem Thema Religion, am Beispiel Tragen des Kopftuches. Auch dort ist die Unterscheidung zwischen eigen und fremd nicht eindimensional sondern es zeigt sich auch bei diesem Thema ein bisweilen sehr differenziertes und vielschichtiges Bild.

3.2.3 *Kopftuch: geduldet aber nicht erwünscht*

Zu Beginn dieses Teilkapitels führe ich einige allgemeine Gedanken zum Thema Religion und Religionsunterricht an österreichischen Volksschulen an.

Im Gegensatz zu manchen anderen Staaten in Europa herrscht in Österreich eine Kooperation zwischen Staat und Kirche. Das heißt, Religion wird nicht wie etwa in Frankreich aus dem Schulwesen heraus gehalten, es wird auch nicht wie beispielsweise in Dänemark nur eine Religion (evangelischer Religionsunterricht) unterrichtet. Vielmehr werden in Österreich prinzipiell unterschiedliche Religionen unterrichtet (vgl. Geiger 2009: 87) – darunter neben der katholischen etwa auch islamische Religion (vgl. URL 10). Doch nicht nur im Religionsunterricht ist Religion Thema. Auch im außerreligiösen Unterricht an Volksschulen wird Religion und Tradition im Unterricht behandelt, etwa dann, wenn, wie ich aus eigener

⁶² Zeile 459-460, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Unterrichtserfahrung weiß, große christliche Feiertage anstehen. Man denke beispielsweise an Schwerpunkte in Deutsch oder in kreativen Fächern, wo Weihnachten oder Ostern in der einen oder anderen Form Thema sind (Texte über Weihnachten lesen, Weihnachtsdekoration gestalten usw.). Auch religiöse Symbole, wie etwa das Kreuz in der Klasse, weisen auf die Präsenz von Religion in der Schule hin (vgl. URL 10).

Religion ist in den Gruppendiskussionen nach Sprache das zweite für die LehrerInnen bedeutsame, Thema. Vor allem in den Gruppendiskussionen 1 und 3 wird viel über Religion gesprochen, in der Diskussion 2 ist Religion weniger oft Thema. Gründe könnte es dafür viele geben, ich erkläre mir den Unterschied in erster Linie über die Besetzung der Gruppendiskussionen und messe ihm keine große Bedeutung zu.

In der Gruppendiskussion 1 wird, nachdem das Thema Sprache behandelt wurde, ca. eine halbe Stunde lang vorwiegend über religiöse Fragen im Schulkontext gesprochen. Einen großen Teil davon widmen die sich noch in Ausbildung befindenden Lehrerinnen der Klärung, welchen Stellenwert Religion in der Schule haben soll. Johanna positioniert sich folgendermaßen:

Johanna: Ich habe zum Beispiel im elften Bezirk in einer Volksschule mit ich schätze einmal 80 Prozent Kindern mit Migrantenhintergrund ein Kreuz in der Klasse hängen gehabt. Dann hab ich die Lehrerin gefragt, warum das Kreuz da hängt, weil das sollte ja nicht da hängen. [...] Dann denk ich mir, die nimmt die Kinder auch nicht ganz ernst oder ihre Vergangenheit oder ihre Religion [...], wenn die dann sagt, das hängt schon immer da. [...] Ich find das [Kreuz] gehört generell raus aus der Klasse.⁶³

Johanna schließt vom hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse darauf, dass viele Kinder eine nicht christliche Religion haben. Die Frage nach Migrationshintergrund wird also mit der Frage nach Religion gleichgesetzt (siehe dazu Punkt 3.2.1 Migration: Die Suche nach Definitionsmerkmalen). Sie kritisiert eine Lehrerin, in deren Klasse wie in österreichischen öffentlichen Schulen üblich ein Kreuz hängt und fordert dessen generelle Entfernung aus den Klassen. Damit löst sie eine heftige Debatte über Religionen an Schulen aus. Einige Minuten später kommt

⁶³ Zeile 1190-1198, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Johanna nochmals auf ihre Aussage zu sprechen. Sie scheint über die Entfernung des Kreuzes nachgedacht zu haben und zu einem anderen Schluss gekommen zu sein:

Johanna: Ich wollt noch kurz zu den Symbolen zurückkommen. Ich denke mir, das Allerschlimmste, was man eigentlich machen kann, ist das Ganze irgendwie zu tabuisieren.

Barbara: Ja.

Johanna: Von dem her – ich widerspreche [mir] mal – ist es vielleicht doch gescheiter alle Symbole rein zu lassen, anstatt alle raus zu tun. Ich weiß das nicht, da bin ich mir noch unsicher.⁶⁴

War Johanna vorher noch der Meinung das Kreuz und auch alle anderen religiösen Symbole aus der Klasse geben zu wollen, so ist sie sich dem nun nicht mehr sicher. Jedenfalls kritisiert sie den christlichen Fokus in der Schule angesichts der großen Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund. Johanna verkörpert einen Pol der Sichtweisen und Meinungen über Religion und Schule. Sie ist für eine institutionelle Angleichung der Bedeutungen der verschiedenen Religionen im Kontext Schule. Sonja bringt das andere Extrem, den anderen Pol, zum Ausdruck:

Sonja: Österreich ist ein christliches Land. Österreich ist katholisch geprägt mit seiner Geschichte.

Valerie: Ja.

Sonja: Und ich mein, ich muss die Kinder ja nicht bekehren.⁶⁵

Sonja folgernd, ist es mit Blick auf die Vergangenheit durchaus legitim Christliches privilegiert zu betrachten. Die Grenze der christlichen Dominanz soll ihrer Meinung nach, wie sie an einer anderen Stelle ausführt, dort sein, wo die Einschränkung der Religionsfreiheit droht. Diese gehöre gewahrt.

Damit ist der allgemeine Rahmen der Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen bezüglich (nicht christlicher) Religionen abgesteckt.

⁶⁴ Zeile 1412-1421, Transkript der 1. Gruppendiskussion

⁶⁵ Zeile 1280-1286, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Nun zum Zusammenhang zwischen dem Tragen eines Kopftuches und der Schule. Dieser Komplex ist in allen drei Diskussionen Thema. Grund dafür dürften unter anderem die Impulsbilder sein, die ein Mädchen mit Kopftuch und ein anderes Mädchen in einer Burka zeigen. In den Diskussionen 1 und 2 wird weniger intensiv darüber gesprochen als in der Diskussion 3. Die jüngeren LehrerInnen sind sich oft nicht im Klaren, inwiefern in der Volksschule das Tragen von Kopftüchern für muslimische Mädchen überhaupt relevant ist. So meinen Stefan und Iris beziehungsweise auf die Impulsbilder, dass Kopftücher in der Volksschule zumindest gegenwärtig kein Thema sind:

Stefan: Das [Kopftuch] steht ja nur als das Symbol da.

Iris: Das ist halt noch nicht Realität.

Stefan: Ja.⁶⁶

Die LehrerInnen der Gruppendiskussion 2 sind seit maximal drei Jahren im Schuldienst, jene der Gruppendiskussion 1 haben ausschließlich im Zuge der Schulpraxis im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien Erfahrung beim Unterrichten sammeln können. Dementsprechend größer ist die Erfahrung der Lehrerinnen der Gruppendiskussion 3, die jeweils zumindest 17 Dienstjahre aufweisen können. Es könnte also durchaus sein, dass die jüngeren LehrerInnen an Volksschulen schlicht noch nie in Kontakt mit muslimischen Mädchen, die ein Kopftuch tragen, gekommen sind. In der Gruppendiskussion 3 wird nicht bezweifelt, dass Mädchen manchmal mit einem Kopftuch in die Schule kommen. Gabi erzählt von einer für sie interessanten aber nicht einfach zu lösenden Situation:

Gabi: Mir fällt [...] ein, dass ich heuer zum erstem Mal in der Situation war [mit] einem Kind aus Somalia, die, obwohl sie noch nicht in dem Alter ist, schon begonnen hat, ihr Kopftuch zu tragen. [...] Ich glaub, weil die ältere Schwester auch damit begonnen hat. Jetzt kam sie das erste Mal mit dem Kopftuch, und ich hab sie dann schon gefragt: „Willst du das jetzt immer tragen oder wie ist das oder musst du das jetzt tragen?“ [Da] hat sie

⁶⁶ Zeile 124-130, Transkript der 2. Gruppendiskussion; Hervorhebung in der Gruppendiskussion

gesagt, sie will das jetzt. [...] Es war dann klar beim Turnen muss sie es runter nehmen, natürlich. Dann ist mir aufgefallen, ich habe einen Buben, der unheimlich gerne, wenn er so einen Kapuzenpullover an hat, die Kapuze auf hat. Und dem sag ich immer, nimm die Kapuze runter (kollektives Lachen). [...] Sag ich also: „Gib die Kappe runter! Erstens mal ist es zu warm, zweitens Männer oder Buben haben bei uns in Österreich eigentlich im Raum keine Kopfbedeckung auf.“ Und dann hab ich mir gedacht das ist jetzt irgendwie blöd, ich kann nicht dem einen sagen, er muss [die Kapuze] runter nehmen und dem anderen Mädels da irgendwie nicht. Und dann hab ich das mit den Kindern aber wirklich besprochen [und] auch wirklich gesagt: „Wie tun wir jetzt da eigentlich?“ Sie haben dann schon irgendwie verstanden, dass das bei ihr einen religiösen Hintergrund hat und dass das eine Art Vorschrift ist, an die sie sich auch halten möchte. Ich habe dann gesagt, ich respektiere das schon, ich finde es halt prinzipiell eher dumm wenn man im Raum die ganze Zeit einen bedeckten Kopf hat. Also mir ist das jetzt völlig wurscht. Ich würde das auch nicht überbewerten, das Religiöse.⁶⁷

Gabis Aussage bringt das Spannungsfeld, in dem sich die LehrerInnen befinden, gut zum Ausdruck. Auf der einen Seite ist das Tragen des Kopftuchs im Kontext Schule legitim. Es nimmt eine Sonderposition ein, indem zum Beispiel die Kapuze nicht, das religiös motivierte Kopftuch hingegen sehr wohl erlaubt ist. Auf der anderen Seite gibt es eine ganz klare Grenze das Tragen des Kopftuches betreffend. Wird nämlich die Unterrichtsteilnahme dadurch gefährdet, schlägt Toleranz in Ablehnung um. Gabi beispielsweise stellt klar, dass das oben erwähnte Mädchen im Turnunterricht das Kopftuch nicht tragen darf. Solange die Unterrichtsteilnahme aber gewährleistet ist, stellt das Kopftuch kein Problem dar.

Diese Grundhaltung zeigt sich in allen drei Diskussionen bei teilweise sehr verschiedenen, zumeist jedoch bei kulturell-religiösen Themen. Das Argument gegen Praktiken und Handlungsweisen, die von den eigenen, den christlich beeinflussten, abweichen, wird meist mit einem Bezug zum Unterrichtsablauf und zur Unterrichtsteilnahme hergestellt. So findet beispielsweise Barbara in der Gruppendiskussion 1 sehr schnell Gründe, warum es sinnvoll sein kann, muslimische Mütter nicht zu fragen als Begleitpersonen beim Schwimmunterricht dabei zu sein:

⁶⁷ Zeile 1282-1321, Transkript der 3. Gruppendiskussion

Barbara: Da braucht man sich nur einmal mit der Kultur auseinander setzen, diese Frauen werden sich im Bad nicht ausziehen.⁶⁸

Auch wenn es um Projektwochen geht, findet die Toleranz dort ein Ende, wo der Ablauf bzw. die Teilnahme in Frage gestellt wird. In der Gruppendiskussion 3 wird über Schwimmunterricht und Projektwoche gesprochen. Ein Auszug:

Margot: [Bei] Projektwochen merke ich das sehr, also mit den Mädchen, dass sie kaum mitfahren dürfen.

Daniela: Ja.

Maria: Oder oft schwimmen gehen auch nicht.

Margot: Oder es [...] [gibt Schulen], die fahren auf keine Projektwoche mehr.⁶⁹

Die Aussagen der drei Lehrerinnen kommen in ähnlicher Form auch in den anderen beiden Diskussionen vor. In der eben angeführten, *interaktiv dichten* Sequenz wurde der von mir bereits angesprochene Horizont im Kollektiv ausgebildet: Dort wo die Unterrichtsteilnahme oder die Teilnahme an Schulveranstaltungen in Frage gestellt wird, hat die Toleranz für die LehrerInnen ihre Grenze.

Damit wieder zurück zum Kopftuch. Auch dort gilt das gleiche Prinzip. Andere Praktiken und Handlungsweisen als die christlich orientierten werden in der Regel toleriert, aber nicht positiv aufgenommen. Das Kopftuch darf innerhalb gewisser Grenzen getragen werden, positiv gesehen wird es nicht. Es stellt ein Außen dar, das nicht in erster Linie wegen der anderen Religion (in dem Fall Islam) fremd ist, sondern wegen dem vom Eigenen abweichenden Handeln der als fremd Betrachteten. Das Eigene ist demzufolge nicht in erster Linie das Christentum, sondern es sind Verhaltensweisen, die unter anderem aus einer christlichen Tradition heraus entstanden sind. Dazu zählt für die LehrerInnen auch die umfassende Teilnahme am Unterricht, auch wenn dieser außerhalb der Schule beispielsweise in Form einer Projektwoche stattfindet.

⁶⁸ Zeile 2037-2039, Transkript der 1. Gruppendiskussion

⁶⁹ Zeile 1431-1441, Transkript der 3. Gruppendiskussion

Ähnlich wie bei der Frage nach unterrichtspraktischen Aspekten im Zusammenhang mit Sprache, gilt es auch hier eine Einschränkung vorzunehmen. Es wird mitunter von vielen Seiten (Gesetze, Schulleitung, Eltern usw.) gefordert, alle Kinder möglichst umfangreich am Unterricht teilhaben zu lassen. Daher hat nicht jede Aussage, die das mögliche Fernbleiben vom Unterricht kritisiert, mit der Bestimmung von Fremdheit zu tun. Dennoch haben Fremdheitsvorstellungen oft einen wichtigen Einfluss auf die eben beschriebenen Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen. Diese existieren auch abseits strukturell vorgegebener Anforderungen, wie folgende Passage aus der Gruppendiskussion 3 deutlich macht. Daniela, eine – wie bereits erwähnt – den Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber positiv gestimmte Lehrerin, welche Mehrsprachigkeit als Ressource versteht, meint in Bezug auf Mädchen mit Kopftuch:

Daniela: Ich hab es ja selbst erlebt bei einem Mädchen, Nesrin aus Afghanistan. Sie kam zu uns vor Ostern: verhüllt. Manche LehrerInnen haben gleich einen furchtbaren Eindruck gehabt. [...] Und nach Ostern, da hat sie wirklich über Ostern durchgeboxt beim Papa, sie trägt das Kopftuch nicht mehr. Und sie ist dann ohne gekommen und sie war so eine Perle, diese Nesrin. Sie ist aufgeblüht.⁷⁰

Die dieser Aussage vorangehende Diskussion handelt von konservativen islamischen Strömungen in Österreich, die negativ gesehen werden. Exemplarisch für die geäußerten Sichtweisen und Meinungen kann die eben zitierte Erzählung Danielas angesehen werden. Sie beginnt mit dem negativen Bild des verhüllten Mädchens. Dann erzählt sie vom mühsamen Wandel („durchgeboxt“) hin zu einem Leben ohne enge religiöse Vorgaben, ohne Kopftuch. Das Leben ohne Kopftuch schildert Daniela bei weitem positiver als das Leben mit Kopftuch. Die beschriebene dramaturgische Wende kommt in ähnlicher Form in allen Diskussionen vor. So sind etwa die Unterdrückung der Frau oder allgemeine religiöse Zwänge Aspekte, welche ähnlich der hier erwähnten Verhüllung negativ gesehen werden und denen ein Motiv von Freiheit und „gutem Leben“ gegenübergestellt wird. Freiheit und „gutes Leben“ sind positiv besetzt und werden von den LehrerInnen als das Eigene

⁷⁰ Zeile 1490-1510, Transkript der 3. Gruppendiskussion

betrachtet. Zwang oder Unterdrückung etwa gehören den Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen folgend hingegen zum Fremden.

In außerwissenschaftlichen Debatten ist in dem Zusammenhang fälschlicherweise oft von Integration die Rede. Integration ist dann ein positiv besetzter Begriff, der die Anpassung des Fremden an das Eigene meint (vgl. Englisch-Stölner 2003: 244). Tatsächlich müsste aber in dem Kontext von Assimilation die Rede sein, denn es handelt sich um eine einseitige Angleichung (vgl. Esser 2006: 25).

In der Regel findet das Fremde zwar keine Zustimmung oder Anerkennung, jedoch wird es toleriert. Die Toleranz ist aber endlich. Bei der Burka beispielsweise schlägt sie in Ablehnung über:

Daniela: Ich muss jetzt da was sagen dazu, diese Burka, also ich hab ja selber wirklich ein Problem damit.⁷¹

Mit der Burka werden asymmetrische Geschlechterverhältnisse und Sprachprobleme assoziiert:

Christiane: Weil die Mutter vielleicht nicht Deutsch kann, der Papa erlaubt nicht, dass sie Deutsch lernt, weil zuhause darf nicht Deutsch gesprochen werden und so weiter und so fort.⁷²

Genderbezogene Aspekte muss ich aus Gründen des vorgegebenen Rahmens dieser Arbeit unberücksichtigt lassen. Dem Thema Sprache habe ich mich bereits gewidmet. Sprache ist für die LehrerInnen der bedeutendste Aspekt den Zusammenhang zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Schule betreffend. Kein Wunder also, dass Christiane Burka unter anderem auch mit Sprache in Verbindung bringt. Christiane ist damit nicht allein. In vielen verschiedenen Passagen aller drei Diskussionen, die ursprünglich von Religion allgemein oder vom Kopftuch muslimischer Mädchen handeln, wird früher oder später Sprache thematisiert. Das werde ich als Bestätigung für die bereits ausgeführte Relevanz der (deutschen) Sprache für die LehrerInnen.

⁷¹ Zeile 1473-1474, Transkript der 3. Gruppendiskussion

⁷² Zeile 607-609, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Zusammenfassend möchte ich also Folgendes festhalten: Die LehrerInnen sind anderen Religionen als dem Christentum im Allgemeinen und dem Kopftuch im Speziellen gegenüber tolerant eingestellt. Die Toleranz hat dort ihr Ende, wo der gewohnte Unterrichtsablauf eingeschränkt wird oder dort, wo die Differenz zum Außen groß wird. So wird das Kopftuch in der Regel toleriert, die Burka beispielsweise wird grundsätzlich abgelehnt. Religion an sich ist kein Merkmal, an dem Fremdheit festgemacht wird. Vielmehr sind es gewisse Handlungsweisen und Praktiken, die mit religiösen Unterschieden in Verbindung gebracht werden, welche für Fremdheitsvorstellungen der LehrerInnen von Relevanz sind.

Bisher habe ich mich drei ausgesuchten Fallbeschreibungen gewidmet: einer eher allgemein gehaltenen Einführung in die Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen und zwei sehr spezifischen Themen, nämlich dem muttersprachlichen Unterricht (Sprache) und dem Kopftuch (Religion). Abschließend gehe ich auf den Zusammenhang zwischen LehrerInnen, Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern und dem Nationalstaat ein.

3.2.4 *Der Staat als konstitutives Außen*

Margot: Wir haben [eine] sehr große Fluktuation. Diese billigen Wohnungen [sind] teilweise sehr klein. Dann kriegen sie [die MigrantInnenfamilien] woanders eine ein bisschen größere Wohnung. Also sie wechseln die Schule sehr oft. [...] (Gabi und Anna bestätigen) Sie [die Kinder] gewöhnen sich an die Klasse, an die Lehrerin [...] und dann müssen sie [gehen]. (allgemeines Zustimmung) Und wegen dem Problem des Fehlens: Sie fehlen sehr oft [...]. In der Türkei ist eine Familienfeier, Familienfest [oder] der Opa ist sehr oft krank, der Opa ist sehr oft sterbenskrank und der kann nur einmal sterben. (intensives allgemeines Lachen)⁷³

Diese Passage der Gruppendiskussion 3 weist sich durch ihre Ausgelassenheit aus. Zu Beginn des Berichts von Margot herrscht Ruhe und Konzentration. Im Laufe ihrer Ausführungen wird es innerhalb der Gruppe unruhiger. Mit dem Höhepunkt, also mit der Aussage, dass der „türkische Opa nur einmal sterben“ könne, bricht

⁷³ Zeile 1082-1111, Transkript der 3. Gruppendiskussion

kollektives Lachen aus. Während der Diskussion der Gruppe 3 wurde oft gelacht, doch an keiner anderen Stelle war das Lachen so ausgelassen, wie in dieser Sequenz. Diese Passage verdeutlicht meiner Lesart zufolge vor allem eines: Das häufige Fehlen türkischer Kinder ist den Lehrerinnen bekannt. Durch das Lachen wird deutlich, dass sie die von Margot angesprochene Erfahrung teilen. Die Lehrerinnen der dritten Gruppendiskussion machen in ihren Aussagen deutlich, dass es einen Unterschied zwischen manchen MigrantInnengruppen gibt. MigrantInnen werden zum Teil kollektiv gelobt, türkische MigrantInnen zumindest in dieser Sequenz implizit kritisiert. Genau diese gemachte Unterscheidung kritisieren die Lehrerinnen der Gruppendiskussion 1. Dort wird von PraxislehrerInnen berichtet, die zwischen den MigrantInnengruppen unterscheiden. Diese Praxis wird von den Diskutantinnen entschieden abgelehnt:

Veronika: Wir diskutieren jetzt zum Beispiel [über eine Schule im zehnten Bezirk mit] 90 Prozent Migranten. Und dann waren wir im achten Bezirk in einer Schule und da waren auch viele Kinder, die Englisch als Erstsprache hatten. Die sind jetzt [...] aber gar nicht unter diesem (Isabell unterbricht)

Isabell: Migranten

Veronika: Hintergrund gelaufen, obwohl es genau dasselbe ist. Und das finde ich total arg. (Barbara unterbricht)

Barbara: Es gibt die Guten und Schlechten. Das ist einfach so. Da ist man stolz, dass man einen Franzosen, einen Spanier in der Klasse hat. [Da heißt es dann:] „Du musst dir meine Klasse anschauen.“ [...] Ich war in der Klasse vor Weihnachten und eine Woche vor Weihnachten waren nur mehr zwei Drittel der Klasse da, weil der Rest, die sind alle nach Neuseeland, nach Boston, (Veronika unterbricht)

Veronika: Frankreich

Barbara: was weiß ich wo gefahren, weil die Eltern gesagt haben, sie fahren weg. Dann letztes Jahr war ich in einer Klasse im zehnten Bezirk mit vielen Kindern mit Migrantenhintergrund und da sind auch einige vor den Sommerferien, eine Woche vorher schon in die Türkei geflogen. Damals war das ein Problem: „Ist ja ein Wahnsinn, ist ja ein Witz, die fahren alle schon vorher weg, weil da die Flüge billiger sind. Das kann es nicht geben.“ (Veronika stimmt zu) Wenn sie in den Westen fliegen, dann ist das super, dann sind alle stolz. Da war überhaupt keine Debatte. (Veronika unterbricht)

Veronika: Im achten Bezirk [wohnen] auch irgendwelche Professoren.⁷⁴

Diese *interaktiv dichte* Sequenz macht deutlich, dass es unter den (Praxis)LehrerInnen weit verbreitet ist, Unterschiede zwischen den MigrantInnengruppen zu machen. Die Lehrerinnen der ersten Diskussionsgruppe kritisieren diese Praxis leidenschaftlich. Haben in der eingangs angeführten Passage der Diskussion drei MigrantInnen türkischen Hintergrundes eine negative Sonderstellung, so sprechen die Lehrerinnen der ersten Diskussion eine Unterscheidung zwischen Westen und nicht Westen bzw. zwischen hohem Bildungshintergrund („Professoren“) und geringem Bildungshintergrund an.

Für eine konsistente Klassifizierung der MigrantInnengruppen (Ost-West, Islam-Christentum usw.), welche den Sichtweisen und Meinungen der LehrerInnen gerecht wird, fehlt mir die Datengrundlage. Auch würde eine solche Kategorisierung den Sinn dieser Arbeit verfehlen (siehe dazu Punkt 3.1.3 Die dokumentarische Methode). Vielmehr möchte ich festhalten, dass an verschiedenen Stellen der drei Diskussionen Unterschiede zwischen MigrantInnengruppen gemacht werden (siehe dazu Punkt 3.2.1 Migration: Die Suche nach Definitionsmerkmalen). Die MigrantInnen werden dann mit manchmal positiven, überwiegend aber negativen Zuschreibungen versehen. Die Gruppierungen sind je nach diskutiertem Aspekt unterschiedlich. Das Fremde, das *konstitutive Außen*, verschiebt sich – wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt – also von Situation zu Situation. Beispiele gibt es in den Gruppendiskussionen dafür genügend. In der Gruppendiskussion 2 wird die Sprache der Kinder besprochen, was bei den DiskutantInnen Befremden und Belustigung auslöst. Das Außen wird hier über die Sprache, nicht über den Migrationshintergrund definiert (siehe dazu Punkt 3.2.2 Muttersprachlicher Unterricht – Mittel zum Zweck):

Sabine: Also mir fällt schon auf, dass die Sprache ziemlich ähnlich wird [...] In Wien fällt mir [auf, da heißt es] „giltet nicht“ und nicht „das gilt nicht“. [...] „ich bin U-Bahn“, „gib mir Ball“; [Es gibt auch] österreichische Kinder, die das mittlerweile so verwenden.

⁷⁴ Zeile 1533-1580, Transkript der 1. Gruppendiskussion

Petra: Kann ich bitte einen Stift?

Stefan: Ja.

Petra: Das ist bei uns auch sehr stark vertreten.⁷⁵

Oder:

Sabine: Es sind so Modewörter. Im vorigen Jahr war es „upsi“.

Stefan: Also bei uns nicht.

Sabine: Voriges Jahr war es „upsi“, heuer ist es „oha“.

Petra: Ihr habt aber nette Modewörter. (allgemeines Lachen) Bei uns schaut das ein bisschen anders aus, bei uns ist es „wos is“.⁷⁶

In einer anderen Passage derselben Gruppendiskussion bildet der Nationalstolz vor allem türkischer Buben ein Außen, das ähnlich der vorigen Passage nicht rundheraus abgelehnt, sondern mit teils „wohlwollendem Befremden“ kommentiert wird:

Stefan: Im Turnunterricht ist noch interessant, die türkischen Buben haben alle ein Fußballdress mit ihrem Namen hinten drauf, (allgemeines Lachen; Petra stimmt zu) und Stutzen dazu und Fußballstutzen.⁷⁷

Ein letztes Beispiel soll die Vielschichtigkeit der Abgrenzungsmerkmale zum Fremden verdeutlichen. In der Gruppendiskussion 1 wird über Unterschiede im Hinblick auf den Ehrgeiz der Eltern mit Migrationshintergrund gesprochen. Johanna's Aussage über die Eltern eines ihrer Nachhilfekinder bildet den Schlusspunkt dieses Gesprächsabschnitts und stößt auf grundsätzliche Zustimmung:

Johanna: Vom Daniel (ein Nachhilfekind) die Eltern, bei denen ist es am Extremsten. Die sind wirklich so dahinter, da ist es nicht nur darum gegangen, dass er ins Gymnasium geht, sondern in welches Gymnasium er geht. Es muss das beste Gymnasium überhaupt sein. Der [...] geht in eine polnische Schule und macht Keyboard und was weiß ich für Sportarten, Ausbildung und Unmengen. Also das Kind wird so gefördert,

⁷⁵ Zeile 514-526, Transkript der 2. Gruppendiskussion; Hervorhebung durch mich

⁷⁶ Zeile 687-697, Transkript der 2. Gruppendiskussion; Hervorhebung durch mich

⁷⁷ Zeile 812-818, Transkript der 2. Gruppendiskussion

ein bisschen überfordert auch schon. Dann komm ich dauernd mit meiner Nachhilfe daher, obwohl der eh super ist.⁷⁸

Der Ehrgeiz der Eltern ihres Nachhilfekindes ist für Johanna befremdend. Auch die anderen LehrerInnen der Gruppendiskussion 1 können sich mit dem ausgesprochen ehrgeizigen Verhalten mancher Eltern nicht identifizieren – unabhängig davon, ob diese einen Migrationshintergrund haben oder nicht. In der konkreten Passage dreht sich das vorherrschende Bild über MigrantInnen. Diese werden in der eben zitierten Sequenz als auf das Erfahren guter Bildung fixiert dargestellt. Meist jedoch werden sie dem bildungsfernen, eher armen Milieu zugerechnet. Mit Bourdieu kann auf das geringe kulturelle und ökonomische Kapital vieler MigrantInnen verwiesen werden. Die LehrerInnen unterscheiden sich in dem Punkt stark von vielen MigrantInnen, denn allein durch die Ausbildung zur Lehrperson haben LehrerInnen viel kulturelles Kapital angehäuft (siehe dazu Punkt 2.4.1 Zwischen Struktur und Handeln – Bourdieu). Gründe für die Differenz sind den LehrerInnen zufolge auf zwei Ebenen zu finden: Erstens trägt das soziale Umfeld (in erster Linie die Familie) und zweitens der Nationalstaat (Rahmenbedingungen, Gesetze) die Verantwortung dafür. Im ersten Zitat dieses Teilkapitels spricht Margot über die Abwesenheit türkischer Kinder. Sie meint, dass diese oft fehlen, zum Beispiel dann, wenn sie aus einem für sie nicht legitimen Grund in die Türkei fahren. Diese Erfahrung wird von den anderen Lehrerinnen der dritten Gruppendiskussion geteilt. Die beschriebene Praxis wird teilweise kritisiert, sie wirkt aber auch belustigend. Jedenfalls wird eine Kritik gegenüber dem Handeln türkischer Familien sichtbar. Es gehört sich nicht, unter Ausreden zu fehlen, könnte die kollektive Parole lauten. Schuld am Fehlverhalten haben nicht die Kinder, Schuld haben die Eltern. Den Eltern wird in allen drei Diskussionen die Verantwortung für zu kritisierende Normabweichungen gegeben. Solche Abweichungen werden toleriert (Kopftuch), kritisiert (oftmaliges Fehlen) oder abgelehnt (Burka). Immer ist Fremdheit im Spiel, immer ist ein *konstitutives Außen* für die Positionierung des Innen verantwortlich.

Nun zum zweiten Grund für die Differenz zwischen Innen und Außen: dem Nationalstaat und den Rahmenbedingungen und Gesetzen, die er vorgibt. Zu Beginn

⁷⁸ Zeile 2182-2190, Transkript der 3. Gruppendiskussion

dieser Arbeit habe ich darauf hingewiesen, dass der Nationalstaat ein Interesse an der Schule hat. Über die Schule nimmt er Einfluss auf die Kinder und damit auf (potentielle) StaatsbürgerInnen (siehe dazu Punkt 2.1. Problemaufriss). So heißt es im Volksschullehrplan:

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der Europäischen Union herangebildet werden“ (URL 7).

Das Interesse des Staates an den SchülerInnen ist also im Lehrplan abgedruckt und damit öffentlich formuliert. Die Einflussnahme des Staates beschränkt sich nicht auf lehrplanmäßige Vorgaben oder auf schulrechtliche Rahmenbedingungen wie die allgemeine Schulpflicht. Auch durch Aufenthaltsgesetze beispielsweise, wird in den Schulalltag eingegriffen:

Gabi: Ich hab in meiner Klasse auch immer wieder Kinder aus dem Caritas-Heim für Asylwerberinnen und Asylwerber. Und da ist es so, dass ich Gott sei Dank noch nicht erlebt hab, dass jemand dann wieder weg musste. Ich kann mich aber erinnern, zu Beginn meiner Dienstzeit war das schon oft so, dass die dann nach ein paar Monaten irgendwo anders hin mussten, aber halt in Österreich. Ja, die mussten dann unbedingt in ein anders Heim.⁷⁹

Gabis Ausdrucksweise lässt den Schluss zu, dass sie die Einflussnahme des Staates auf das Leben ihrer SchülerInnen (und deren Familien) nicht gut heißt. Nicht nur bei Gabi, auch bei allen anderen Lehrerinnen der Gruppendiskussion 3 ist Kritik in diese Richtung zu hören. Wird über den Staat gesprochen, der in das Leben der MigrantInnen und damit auch in ihr Handeln als LehrerInnen eingreift, verändern sich die Grenzen zwischen Innen und Außen. Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern können dann zu Verbündeten gegen das Außen, gegen den Staat, der ungerechtfertigterweise eingreift, werden. Folgende Passage aus der Gruppendiskussion 3 kann zwar nicht als typisch für alle drei Diskussionen betrachtet werden. Sie bringt aber die eben beschriebene Verschiebung der Grenze

⁷⁹ Zeile 1056-1062, Transkript der 3. Gruppendiskussion

zwischen dem Eigenen und dem Fremden gut zum Ausdruck. Maria und Daniela, die an derselben Schule arbeiten, berichten über einen Abschiebungsversuch:

Maria: Ich habe jetzt in meinen 17 Dienstjahren das erste Mal erlebt, dass wirklich ein Kind von der Abschiebung bedroht ist und das war schon ziemlich heftig, weil die Familie in der Früh überrascht wurde. So klassisch wie man sich es halt vorstellt mit vier Polizisten mindestens.

Daniela: In Zivil, aber trotzdem.

Maria: [Die Geschichte] ganz kurz gefasst: Der jüngere Bruder, der war krank zu der Zeit [und] konnte diese Abschiebung indirekt verhindern, weil er ins Spital musste. [...] Mir [ist] das jetzt das erste Mal wirklich so hautnah vor Augen geführt worden, wie schlimm das dann auch ist, auch für die Kinder. Und wenn ich bedenke, dass das Mädchen dann einfach, die ist ja in Österreich geboren und hier total integriert. Also wo [ich] mir denke, die soll jetzt irgendwie in den Kosovo und ist dann nicht mehr da, das ist schon ein ganz arger Gedanke eigentlich. Und den kannte ich bis jetzt so nicht.

Daniela: Jedes Mal, wenn ich in eure Klasse komme, denk ich mir: „Moa, die Adelina sitzt noch da“. Aber was das für ein Gefühl ist: „Heute ist sie da, ist sie morgen noch da?“⁸⁰

Maria und Daniela bekommen große Aufmerksamkeit während sie über die geplante Abschiebung berichten. Margot erzählt darauf hin von einem neuen Gesetz, laut welchem ein Kind an ihrer Schule keine Aufenthaltsverlängerung bekommen hätte. Gemeinsam mit dem Inspektor konnte sie als stellvertretende Leiterin bewirken, dass der Aufenthalt am Ende doch verlängert wurde. Ähnlich wie bei Daniela und Maria ist auch bei Margot der Staat mit seinen (unverständlichen) Gesetzen das Außen. Die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern gehören in dem Kontext zum Eigenen, das sich vom Staat abgrenzt.

Es kann also festgehalten werden, dass sich die LehrerInnen von vielen Handlungen und Verhaltensweisen von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. von deren Eltern abgrenzen. So kann beispielsweise überdurchschnittlich großer Eifer der Eltern genauso ein Merkmal für Fremdheit sein, wie vermehrtes, aus Sicht der LehrerInnen ungerechtfertigtes Fehlen. Was als fremd betrachtet wird, ändert sich

⁸⁰ Zeile 1157-1190, Transkript der 3. Gruppendiskussion

mit dem Kontext. So kommt es, dass zwischen MigrantInnengruppen differenziert wird. So kommt es aber auch, dass MigrantInnen zum Eigenen gehören können. Wenn nämlich beispielsweise der Nationalstaat aus Sicht der LehrerInnen unnötigerweise in das Leben der MigrantInnen (etwa bei Abschiebungen von SchülerInnen) eingreift, dann stellt er das konstitutive Außen dar, gegenüber dem sich das Innen (LehrerInnen und MigrantInnen) positioniert.

4. RESÜMEE

Die leitende Frage meiner Diplomarbeit lautet:

Welche auf Fremdheit gerichteten Sichtweisen und Meinungen zeigen sich bei VolksschullehrerInnen in Wien mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern?

Die im theoretischen Teil dieser Arbeit gemachten Ausführungen zu *Othering*, Ethnizität und Identität haben sich in der empirischen Untersuchung bestätigt: Prozesse des Einschlusses und des Ausschlusses unterliegen einer Dynamik, die oftmals nicht entlang fester Kategorien verlaufen. Und: Abgrenzungen zwischen Innen und Außen sind kontextbezogen und veränderlich.

Die mittels *dokumentarischer Methode* durchgeführte Analyse der drei Gruppendiskussionen, an denen jeweils fünf bzw. sechs LehrerInnen teilgenommen haben, bringt unzählige Aspekte der Fremdhheitskonstruktion bei VolksschullehrerInnen zu Tage. Ich musste mich dem Rahmen dieser Arbeit entsprechend auf einige wenige konzentrieren: Definitionsmerkmale für Migration, muttersprachlicher Unterricht, Kopftuch und Staat als Außen. Die Kernaussagen dieser vier „Themen“ fasse ich nun abschließend zusammen.

Migration: Die Suche nach Definitionsmerkmalen

Kultur wird von den LehrerInnen selten als Begriff, an welchem sich Unterschiede zwischen Gruppen dokumentieren lassen, verwendet. Das heißt aber nicht, dass Argumente, die Kultur und kulturelle Differenzen zur Grundlage haben, nicht Teil der Sichtweisen und Meinungen der VolksschullehrerInnen sind. Wenige LehrerInnen sprechen (angenommene) kulturelle Unterschiede direkt an, meistens erfolgen auf Kultur gründende Argumentationen jedoch indirekt. Der bediente Kulturbegriff, sei er nun explizit angesprochen oder implizit verwendet, ist meist starr und essentiell. Inwiefern Veränderungen dennoch möglich sind, ist Teil kontroversieller Debatten zwischen den LehrerInnen.

Häufig wird Kultur und Religion gemeinsam verwendet. Fallweise reduzieren die LehrerInnen Kultur auf Religion. Im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen fremd und eigen ist in erster Linie nicht Religion oder die religiöse Zugehörigkeit von Relevanz, sondern das Verhalten der Menschen. Es ist die „Nähe“ zu als ideal geltenden Lebensweisen, die über Fremdheit und damit unter anderem auch über die Klassifizierung als MigrantIn entscheidet und weniger die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion. Überspitzt formuliert: Hat jemand einen anderen Glauben und nichts davon ist zu merken, so ist er oder sie nicht fremd.

Der Aufenthaltsstatus ist für die Unterscheidung in fremd und eigen irrelevant.

Muttersprachlicher Unterricht – Mittel zum Zweck

Wenngleich unterschiedliche Auffassungen, wie der muttersprachliche Unterricht umgesetzt werden soll, vorherrschen, so wird er doch eindeutig begrüßt. Grund für die Zustimmung der LehrerInnen sind die dadurch entstehenden höheren Chancen für Kinder nicht deutscher Muttersprache gut Deutsch zu erlernen. Deutsch wird als sehr bedeutend betrachtet – kein Wunder, ist Deutsch im österreichischen Schulwesen doch die dominierende Sprache. Dementsprechend werden die diversen Muttersprachen vieler Kinder in erster Linie im Hinblick auf das Erlernen des Deutschen gesehen. Muttersprachlicher Unterricht ist also Mittel zum Zweck. Eine andere Muttersprache als Deutsch stellt kein Merkmal für Fremdheit dar. So äußern sich die LehrerInnen in allen drei Diskussionen mit Befremden über die Deutschkenntnisse mancher Kinder mit deutscher Muttersprache. Fremd ist demnach – unabhängig von der Muttersprache – wer nicht gut genug Deutsch kann. Sprache, also Deutsch, ist das entscheidende Merkmal für Fremdheit.

Kopftuch: geduldet, aber nicht erwünscht

Nach Sprache ist Religion das zweite bedeutende Thema im Hinblick auf die Unterscheidung in fremd und eigen. Migration wird oft in enger Verbindung mit nicht christlicher Religion gesehen. Die Sichtweisen und Meinungen über die (unhinterfragte) christliche Dominanz gehen weit auseinander: Sie wird von manchen begrüßt, andere fordern religiösen Pluralismus. Dementsprechend

unterschiedlich ist die Konzeption von Fremdheit. Manchen ist „nicht christliches Verhalten“ fremd, anderen eher ein Beharren auf christlichen Symbolen.

Das Kopftuch als nicht christliches Symbol wird, solange der gewohnte Unterrichtsablauf nicht gefährdet ist, als legitim betrachtet. Daher wird es beispielsweise im Turnunterricht problematisch gesehen.

Mit dem Kopftuch, speziell aber mit der Burka wird Zwang assoziiert. Dieser wird als fremd betrachtet und ihm wird ein Bild von Freiheit gegenübergestellt, das willkommen geheißen wird und als eigen gilt.

Der Staat als *konstitutives Außen*

Die LehrerInnen gliedern die MigrantInnen immer wieder – teils bewusst, teils unbewusst – in Gruppen. Diese werden mitunter mit positiven, meist aber mit negativen Eigenschaften versehen. Welche Gruppe von Relevanz ist, ändert sich mit dem Kontext. Kommt ein neues Außen ins Spiel, so kann das vormalige Außen (MigrantInnengruppen) zum Innen, zum Eigenen werden. So etwa, wenn der Staat aus Sicht der LehrerInnen ungerechtfertigterweise eingreift und beispielsweise Abschiebungen drohen.

Die vorliegende Forschung kann einige Fragen beantworten. Selbstverständlich ergeben sich aus den gewonnenen Daten neue. So wäre eine Untersuchung mit veränderter Blickrichtung interessant. Es könnten die Sichtweisen und Meinungen der MigrantInnen (speziell der Kinder) auf Schule im Allgemeinen und LehrerInnen im Speziellen erforscht werden. Hierzu würde es sich analog zu meiner Forschung anbieten, das Gruppendiskussionsverfahren, welches sich bewährt hat, anzuwenden. Gegenüberstellungen und Vergleiche der Sichtweisen und Meinungen verschiedenster Gruppen (auch Eltern und Kinder ohne Migrationshintergrund könnten beforscht werden) würden dann Rückschlüsse auf mögliche Missverständnisse, aber auch Potentiale und Ressourcen zulassen und damit neue Handlungsoptionen für alle in das System Schule eingebundenen Menschen eröffnen.

5. LITERATURVERZEICHNIS

Printquellen

Anderson, Benedict 2006 (1983): Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism. London (u.a.): Verso.

Appadurai, Arjun 1998 (1996): Modernity at large. Cultural dimensions of globalization. Minneapolis (u.a.): University of Minnesota Press.

Attia, Iman 2009: Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.

Banks, Marcus 1999 (1996): Ethnicity. Anthropological constructions. London und New York: Routledge.

Barnard, Alan 2000: History and theory in anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.

Barth, Fredrik 1998 (1969): Introduction. In: Barth, Fredrik (Hg.) Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference. Long Grove: Waveland Press.

Bauböck, Rainer / Perchinig, Bernhard (2006): Migrations- und Integrationspolitik. In: Dachs, Herbert / Gerlich, Peter / Gottweis, Herbert / Kramer, Helmut / Lauber, Volkmar / Müller, Wolfgang / Tálos, Emmerich (Hg.) Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien: Manz. (726-743)

Binder, Susanne 2003: Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung. In: Fillitz, Thomas (Hg.) Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen,

schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. (139-194)

Binder, Susanne 2004: Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Münster und Wien: LIT Verlag.

Bohnsack, Ralf 2008: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Farmington Hills: Budrich.

Bourdieu, Pierre 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: ISA Verlag.

Bourdieu, Pierre 2007 (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita 2005: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Çınar, Dilek / Davy, Ulrike 1998: Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Çınar, Dilek (Hg.) Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck und Wien: Studien Verlag. (23-80)

Çınar, Dilek / Gürses, Hakan / Herzog-Punzenberger, Barbara / Reiser, Karl / Strasser, Sabine 2000: Die notwendige Unmöglichkeit. Identitätsprozesse von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Wien. In: Berghold, Josef / Menasse, Elisabeth / Ottomeyer, Klaus (Hg.) Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (149-178)

Darieva, Tsypylma 2007: Migrationsforschung in der Ethnologie. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.) Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. (69-94)

Davis-Sulikowski, Ulrike / Khittel, Stefan / Slama, Martin 2009: Migration, Diaspora und postkoloniale Zugehörigkeiten: Identitäten, Grenzen, Verortungen. In: Six-Hohenbalken, Maria / Tošić, Jelena (Hg.) Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. (93-109)

Durkheim, Emile 1999 (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Englisch-Stölner, Doris 2003: Identität, Kultur und Differenz. In: Fillitz, Thomas (Hg.) Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag. (195-272)

Eriksen, Thomas Hylland 2002 (1993): Ethnicity and Nationalism. London und Sterling, Virginia: Pluto Press.

Esser, Hartmut 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Fabian, Johannes 1993: Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (Hg.) Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (335-364)

Fillitz, Thomas 2003: Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: Fillitz, Thomas (Hg.) Interkulturelles

Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag. (23-31)

Foucault, Michel 2003 (1969): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel 1977: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geiger, Georg 2009: Grenzen, Tore und Brücken – Die Rolle der Religionen für die Identität Europas. In: Pädagogische Hochschule Wien (Hg.) Neue Architekturen im europäischen Hochschulraum. Münster und Wien: LIT Verlag. (81-89)

Gingrich, Andre 2001: Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel. In: Wernhart, Karl / Zips, Werner (Hg.) Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Wien: Promedia. (99-111)

Gingrich, Andre 2004a: Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing about Othering. In: Baumann, Gerd / Gingrich, Andre (Hg.) Grammars of identity/alterity. A Structural Approach. New York (u.a.): Berghahn Books. (3-17)

Gingrich, Andre 2004b: Vorwort. In: Binder, Susanne: Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Münster und Wien: LIT Verlag. (10-12)

Glück, Helmut (Hg.) 2005: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.

Gogolin, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster (u.a.): Waxmann.

Grenoble, Lenore 2003: Language Policy in the Soviet Union. Dordrecht (u.a.): Kluwer Academic Publishers.

Gröpel, Wolfgang 1997: Sozialisation, Identität und „Lebenswelt Schule“ von Kindern aus Migrationsverhältnissen: ein wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Beitrag der Ethnologie zum Diskurs um die sogenannte „2. Generation“ von MigrantInnenkindern (mit besonderer Berücksichtigung ihrer schulischen Situation, ihrer Identitätsentwicklung und der Differenzhypothesen). Diplomarbeit Universität Wien.

Gupta, Akhil / Ferguson, James 1997: Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In: Gupta, Akhil / Ferguson, James (Hg.) Culture, power, place. Explorations in critical anthropology. Durham und London: Duke University Press. (3-30)

Hall, Stuart 2000: Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg: Argument Verlag.

Hall, Stuart 2004: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.

Hauser-Schäublin, Brigitta / Braukämper, Ulrich 2002: Einleitung. In: Hauser-Schäublin, Brigitta / Braukämper, Ulrich (Hg.) Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. (9-14)

Hobsbawm, Eric (Hg.) 1997 (1983): The invention of tradition. Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press.

Hort, Rüdiger 2007: Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Hund, Wulf D. 2006: Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Keller, Reiner 2007 (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.

Kohl, Karl-Heinz 2000: Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. München: Beck.

Laclau, Ernesto / Mouffe, Chantal 2006 (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen Verlag.

Lamnek, Siegfried 2005 (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim (u.a.): Beltz Verlag.

Lebhart, Gustav / Marik-Lebeck, Stephan 2007: Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: Fassmann, Heinz (Hg.) 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (145-162)

Levi-Strauss, Claude 1991: Anthropology, Race, and Politics: A Conversation with Didier Eribon. In: Borofsky, Robert (Hg.) Assessing cultural anthropology. New York (u.a.): McGraw-Hill. (420-429)

Luciak, Mikael / Binder, Susanne 2010: Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Wien: ASSA.

(abrufbar unter:

http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/volltxt/IKL%20Handbuch%2009_04_2010.pdf) (07.06.2010, 16:00)

Mangold, Werner 1960: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Miles, Robert / Brown, Malcolm 2003 (1989): Racism. London: Routledge.

Moebius, Stephan 2005: Diskurs – Ereignis – Subjekt. Diskurs- und Handlungstheorie im Ausgang einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft. In: Keller, Reiner / Hirsland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hg.) Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK. (127-148)

Münkler, Herfried / Ladwig, Bernd 1998: Einleitung: Das Verschwinden des Fremden und die Pluralisierung der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hg.) Die Herausforderung durch das Fremde. Berlin: Akademie. (11-25)

Ottomeyer, Klaus 2000: Fremdenfeindlichkeit als Selbstwertdroge. Identität, Ethnizität und die Bedeutung der Fremden für das Unbewusste. In: Berghold, Josef / Menasse, Elisabeth / Ottomeyer, Klaus (Hg.) Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. (17-34)

Peter, Jürgen 1995: Der Historikerstreit und die Suche nach einer nationalen Identität der achtziger Jahre. Frankfurt am Main und Wien: Lang.

Prattes, Ulrike 2008: Junge Männer und Feminismus. Ein sozialanthropologischer Blick auf Männlichkeitskonstruktionen im Kontext Österreichs. Diplomarbeit Universität Wien.

Przyborski, Aglaja 2004: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pusman, Karl 2008: Die „Wissenschaft vom Menschen“ auf Wiener Boden (1870-1959). Die anthropologische Gesellschaft in Wien und die anthropologischen Disziplinen im Fokus von Wissenschaftsgeschichte, Wissenschafts- und Verdrängungspolitik. Münster und Wien: LIT Verlag.

Reckwitz, Andreas 2008a: Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas 2008b: Subjekt. Bielefeld: transcript.

Reif-Hülser, Monika 2006: Fremde Texte als Spiegel des Eigenen. Postkoloniale Literaturen und ihre Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kanon. Paderborn (u.a.): Fink Verlag.

Rommelspacher, Birgit 1998 (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rommelspacher, Birgit 2002: Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Said, Edward 2009 (1978): Orientalismus. Frankfurt am Main: Fischer.

Schiffauer, Werner 2002: Einleitung. In: Schiffauer, Werner / Baumann, Gerd / Kastoryano, Riva / Vertovec, Steven (Hg.) Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster (u.a.): Waxmann. (1-19)

Schumacher, Sebastian / Peyrl, Johannes 2007: Fremdenrecht. Asyl – Ausländerbeschäftigung – Einbürgerung – Einwanderung – Verwaltungsverfahren. Wien: ÖGB Verlag.

Simmel, Georg 1992: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Singer, Mona 1997: Fremd. Bestimmung. Zur kulturellen Verortung von Identität. Tübingen: ed. Discord.

Sökefeld, Martin 2007: Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.) Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. (31-50)

Strasser, Elisabeth 2009: Was ist Migration? In: Six-Hohenbalken, Maria / Tošić, Jelena (Hg.) Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. (15-28)

Strasser, Sabine 2003: Beyond Belonging: Kulturelle Dynamiken und transnationale Praktiken in der Migrationspolitik „von unten“. Habilitation Universität Wien.

Strasser, Sabine 2009a: Transnationale Studien: Beiträge jenseits von Assimilation und „Super-Diversität“ In: Six-Hohenbalken, Maria / Tošić, Jelena (Hg.) Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. (70-92)

Strasser, Sabine 2009b: Bewegte Zugehörigkeiten: Nationale Spannungen, transnationale Praktiken und transversale Politik. Wien: Turia und Kant.

Tošić, Jelena / Kroner, Gudrun / Binder, Susanne 2009: Anthropologische Flüchtlingsforschung. In: Six-Hohenbalken, Maria / Tošić, Jelena (Hg.) Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. (110-126)

Tošić, Jelena / Streissler, Anna 2009: „Zwischen den Kulturen?“ Kinder und Jugendliche der 2. Generation. In: Six-Hohenbalken, Maria / Tošić, Jelena (Hg.) Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. (185-203)

Tošić, Jelena / Six-Hohenbalken, Maria 2009: Einleitung. In: Six-Hohenbalken, Maria / Tošić, Jelena (Hg.) Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. (9-14)

Vertovec, Steven / Cohen, Robin 1999: Introduction. In: Vertovec, Steven / Cohen, Robin (Hg.) Migration, Diasporas and Transnationalism. Cheltenham, Northampton: Elgar. (xiii-xxviii)

Waldenfels, Bernhard 2002: Paradoxien ethnographischer Fremddarstellung. In: Därmann, Iris / Jamme, Christoph (Hg.) Fremderfahrung und Repräsentation. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. (151-182)

Weber, Martina 2003: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.

Weiss, Hilde 2002: Ethnische Stereotype und Ausländerklischees. Formen und Ursachen von Fremdwahrnehmungen. In: Liebhart, Karin / Menasse, Elisabeth / Steinert, Heinz (Hg.) Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagenfurt/Celovec: Drava. (17-38)

Zick, Andreas 1997: Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster (u.a.): Waxmann.

Onlinequellen

URL 1

Fremdenrechtspaket 2005

http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXII/BNR/BNR_00444/fname_046177.pdf

(06.04.2010, 11:40)

URL 2

Statistik Austria 2010: Eingebürgerte Personen seit 1999 nach ausgewählten Merkmalen

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/einbuergerungen/022745.html

(06.04.2010, 13:00)

URL 3

Statistik Austria 2010: Asylanträge seit 1999 nach Staatsangehörigkeit

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/wanderungen/asyl/022914.html

(06.04.2010, 14:00)

URL 4

Bundesministerium für Inneres 2010: Asylstatistik 2009

http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Asyl_Jahresstatistik_2009.pdf

(06.04.2010, 14:15)

URL 5

Magistrat der Stadt Wien 2010: Integrations- und Diversitätsmonitor der Stadt Wien 2009

<http://www.wien.gv.at/integration/monitor.html>

(14.04.2010, 16:30)

URL 6

Statistik Austria 2009: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2008/09

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029650.html

(06.04.2010, 14:30)

URL 7

Lehrplan der Volksschule 2008 (1963)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf

(16.06.2010, 16:00)

URL 8

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18915/zehnjahresbericht.pdf>

(16.06.2010, 17:15)

URL 9

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2010: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf

(16.06.2010, 17:00)

URL 10

Religionsunterrichtsgesetz 1993 (1949)

http://www.kirchen.net/upload/6594_D1-RelUG.pdf

(06.07.2010, 18:45)

URL 11

Statistik Austria 2010: Bildung in Zahlen. Tabellenband

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publde/tail?id=5&listid=5&detail=561

(08.07.2010, 15:15)

Zeitungen

Gasser, Florian 2010: Das Dorf der Widerspenstigen. In: Die Zeit 17.03.2010 (15).

Gepp, Joseph 2010: Nachbar in Not. In: Der Falter 14.04.2010 (15-17).

6. ANHANG

Sitzordnungen

Gruppendiskussion 2 und 3 haben in einem Seminarraum im 9. Wiener Gemeindebezirk stattgefunden, die Gruppendiskussion 1 in einem vergleichbaren Seminarraum der PH Wien. Nachfolgend sind die Sitzordnungen der drei Diskussionen angeführt. In der zweiten Gruppendiskussion hat eine in der Leitung von Gruppendiskussionen erfahrene Kollegin die Moderation übernommen. In den Diskussionen 1 und 3 war ich der Moderator. An der Gruppendiskussion 1 haben sechs Lehrerinnen Teil genommen, an den anderen beiden Diskussionen aufgrund kurzfristiger Absagen fünf.

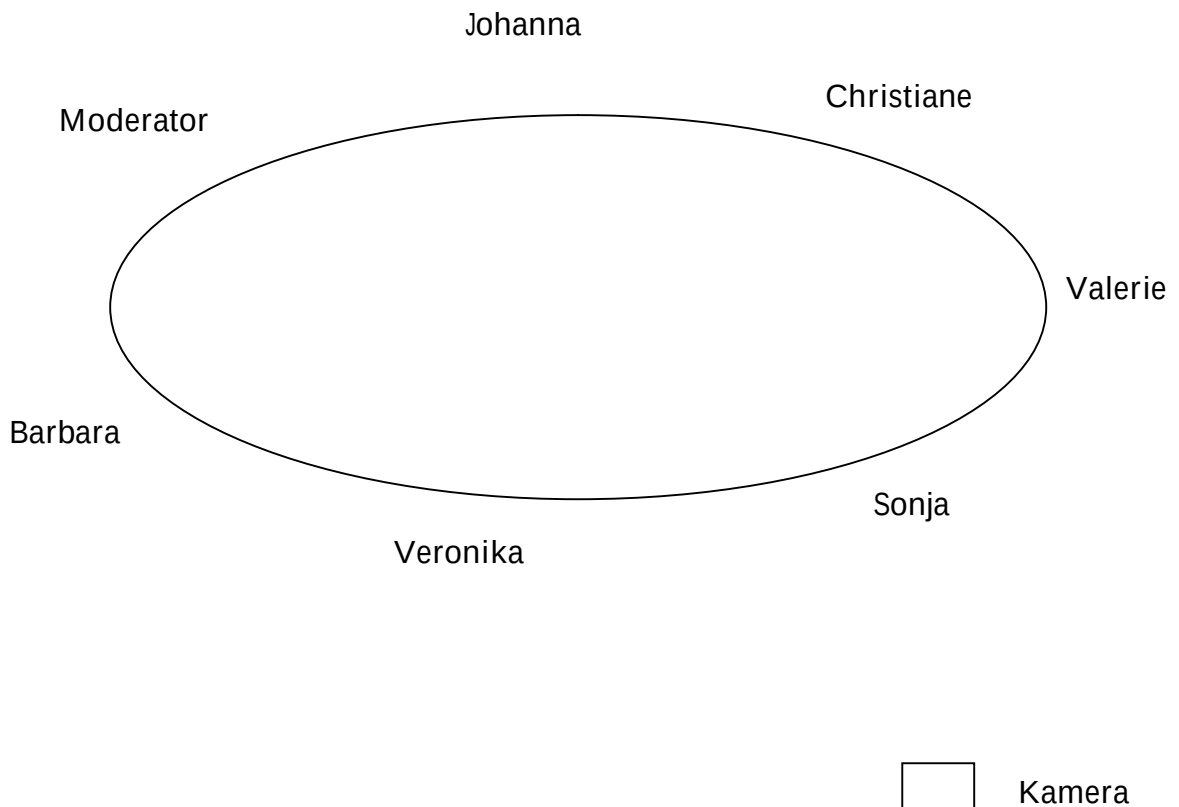


Abbildung 1: Sitzordnung der Gruppendiskussion 1

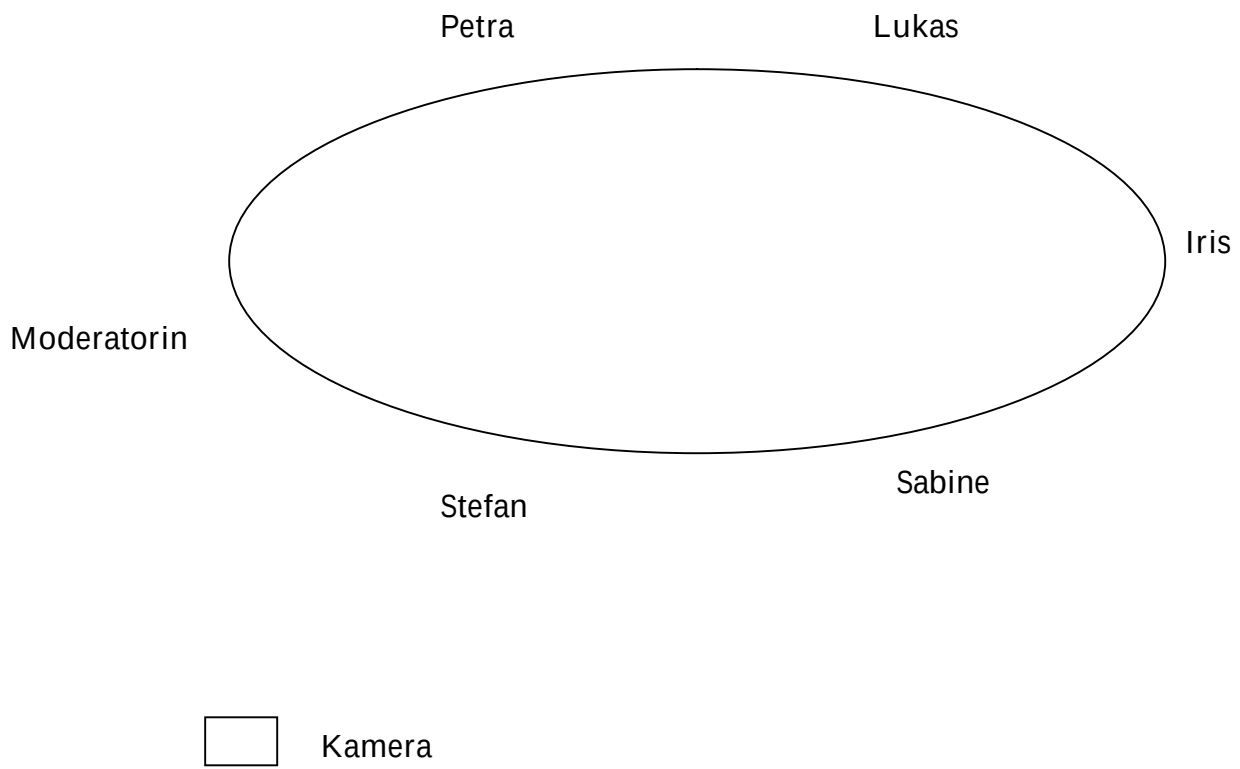


Abbildung 2: Sitzordnung der Gruppendiskussion 2

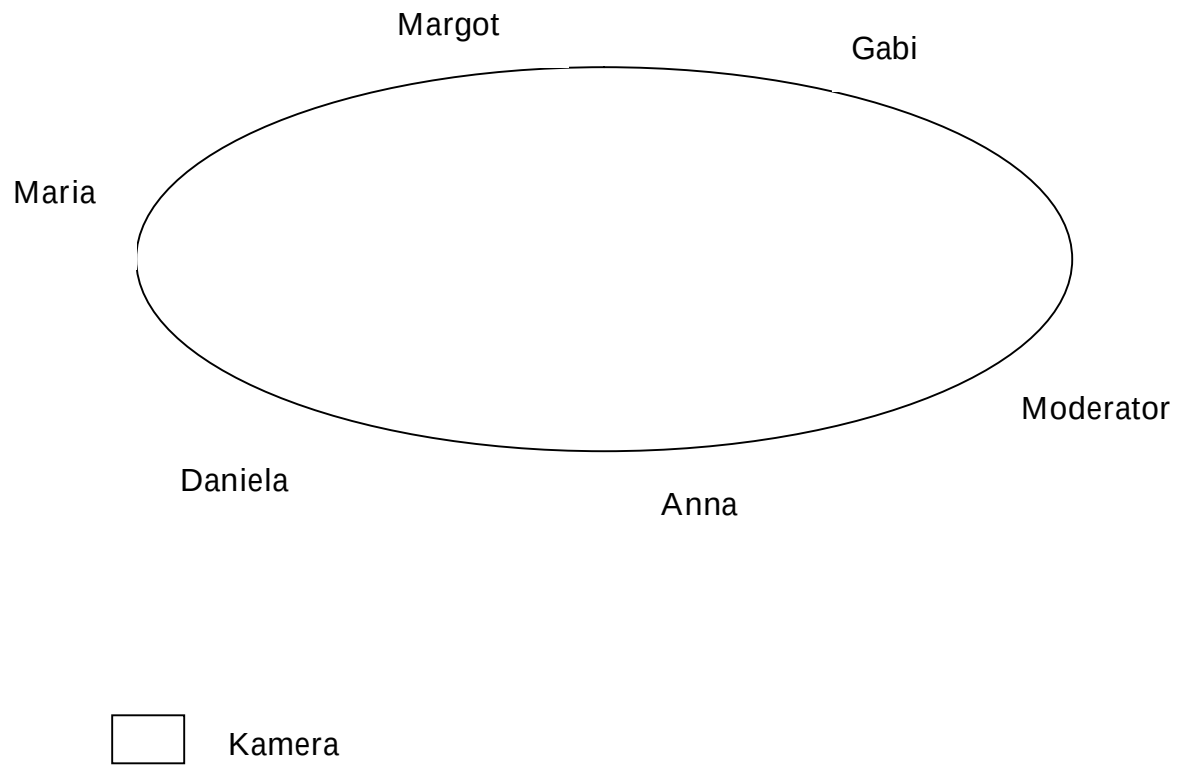


Abbildung 3: Sitzordnung der Gruppendiskussion 3

Impulsbilder

Die LehrerInnen haben am Beginn der Diskussion je zwei Impulsbilder bekommen, welche das Thema der Gruppendiskussion umreißen sollen:

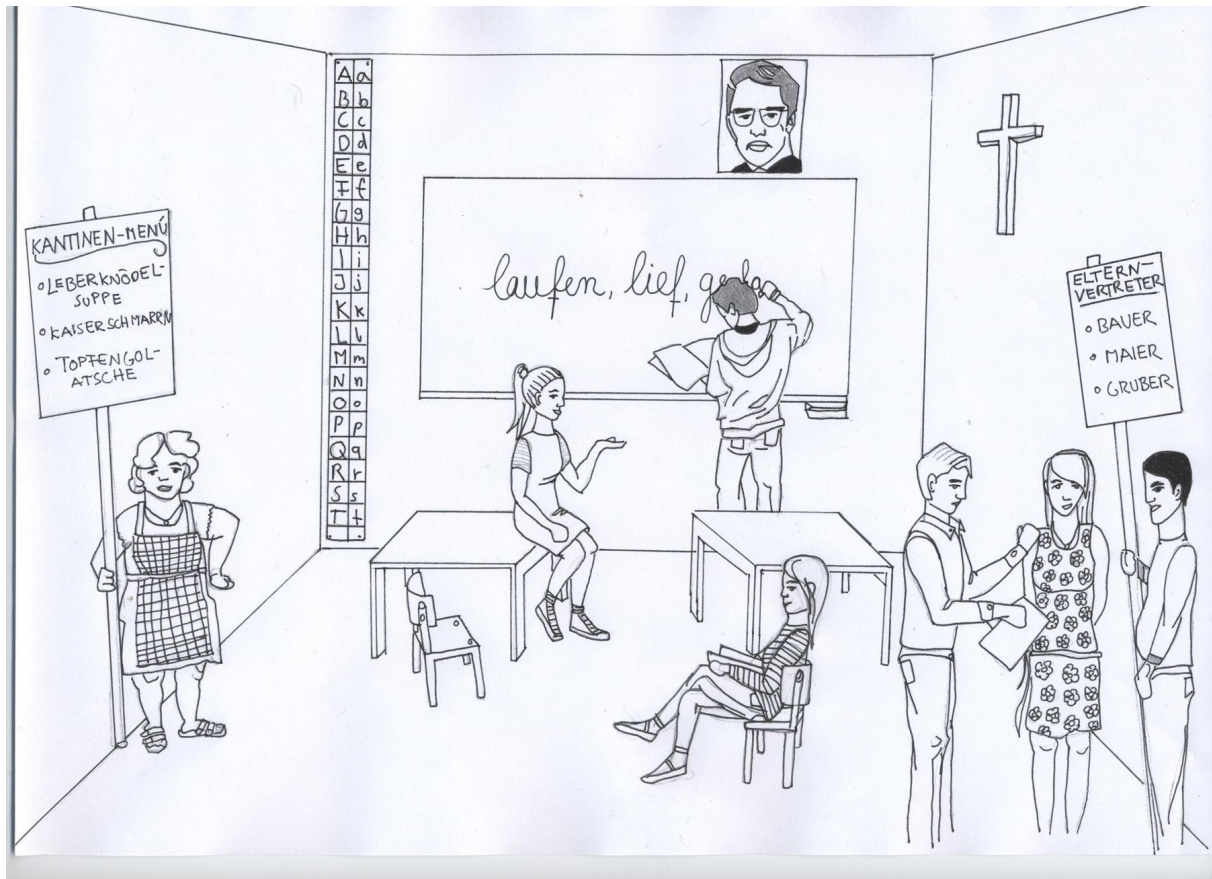


Abbildung 4: Klassensituation „früher“

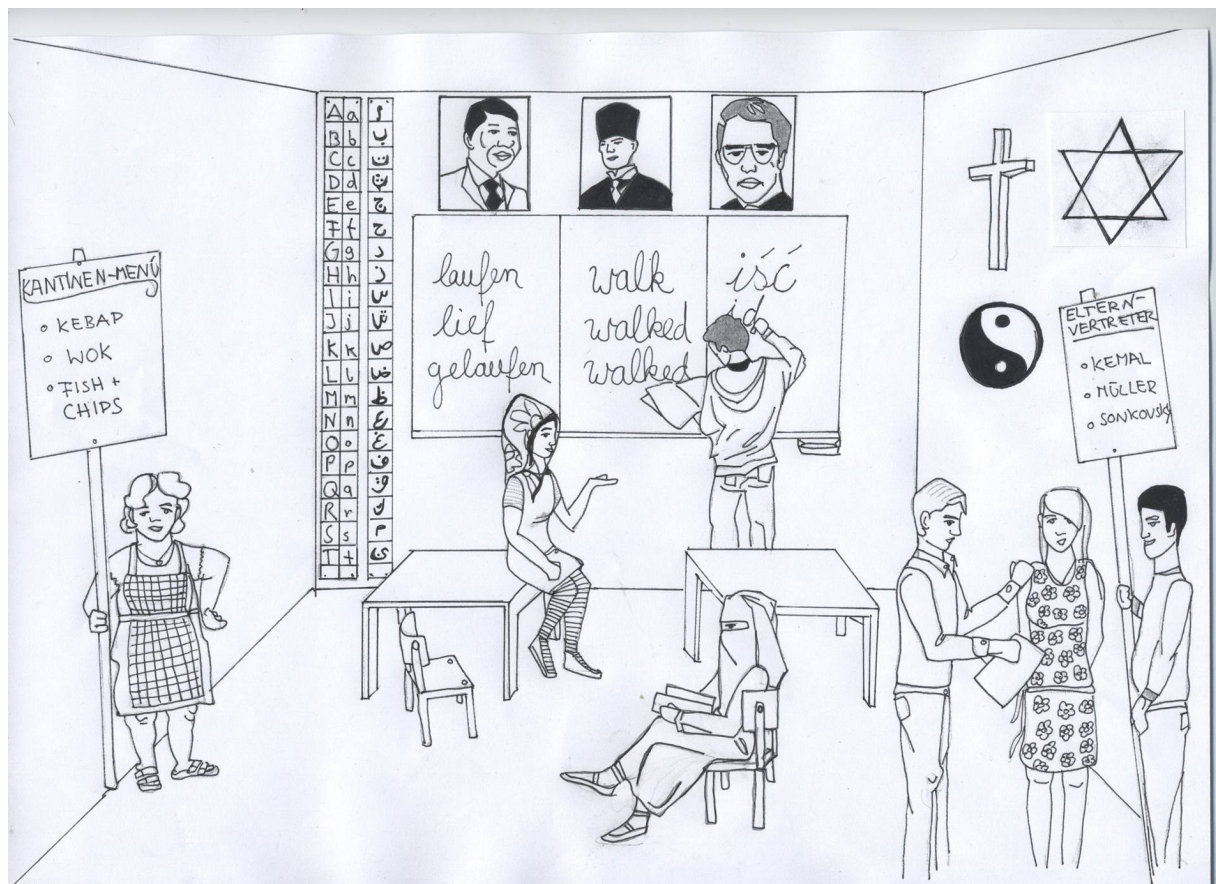


Abbildung 5: Klassensituation „heute“

Diskussionsleitfaden

Die Diskussion wurde durch die Impulsbilder angeregt. Über weite Strecken musste die Moderation in die Diskussion nicht eingreifen. Dennoch habe ich vor der Diskussion einen Diskussionsleitfaden entwickelt. Die darin angeführten Fragen sollten in den Diskussionen auf alle Fälle besprochen werden – nötigenfalls auch durch Interventionen der Moderation, was nur selten nötig war.

Kinder mit Migrationshintergrund (höhere Priorität)

Nehmt ihr Unterschiede zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund wahr?

Wenn ja: Könnt ihr diese Unterschiede näher beschreiben? Könnt ihr die Gemeinsamkeiten näher beschreiben?

Empfindet ihr Kinder mit Migrationshintergrund als eine Bereicherung oder ein Problem oder beides?

Wie beeinflusst euch das bei der Arbeit/Erfahrungen?

Eltern mit Migrationshintergrund (niedere Priorität)

Nehmt ihr Unterschiede zwischen Eltern mit und Eltern ohne Migrationshintergrund wahr?

Wenn ja: Könnt ihr diese Unterschiede näher beschreiben? Könnt ihr die Gemeinsamkeiten näher beschreiben?

Empfindet ihr Eltern mit Migrationshintergrund als eine Bereicherung oder ein Problem oder beides?

Wie beeinflusst euch das bei der Arbeit/Erfahrungen?

Abschlussfrage: Ideales Verhältnis zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund im Bereich Schule (kleinste Priorität)

Wie sieht das ideale Verhältnis zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund im Bereich Schule aus?

ABSTRACT (deutsche Version)

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich den Sichtweisen und Meinungen von VolksschullehrerInnen in Wien mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Dabei ist die diskursive Konstruktion von Fremdheit zentral. Zwei miteinander verbundene Annahmen liegen dieser Arbeit zugrunde: Fremdheit wird durch das Agieren der Menschen produziert und reproduziert und durch das Fremde kann das Eigene erst zum Eigenen werden. Das Fremde stellt also ein Außen dar, das für die Konstitution des Innen entscheidend ist. Diesen Zusammenhängen widme ich mich im theoretischen Teil einerseits anhand von Konzepten zu *Othering*, Rassismus, Ethnizität oder Identität. Andererseits diskutiere ich die Zugänge von Pierre Bourdieu, Michel Foucault und Ernesto Laclau. Der zweite Teil dieser Arbeit stellt eine empirische Untersuchung mittels Gruppendiskussionen dar. LehrerInnen haben in drei Gruppendiskussionen über Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern diskutiert. Ich habe die Diskussionen mittels *dokumentarischer Methode* im Hinblick auf Fremdeheitskonstruktionen und auf die Dynamik der Ein- und Ausgrenzung untersucht: Abgrenzungsmerkmale wie Sprache oder Religion bekommen für die LehrerInnen je nach Kontext eine spezifische Bedeutung und die Grenzen zwischen dem Eigenen und Fremden verschieben sich immerzu.

ABSTRACT (English version)

This diploma thesis focuses on the views and opinions of Austrian primary school teachers on migrant children and their parents. In doing so, the discursive construction of otherness is essential. Two related assumptions are made: otherness is produced and reproduced through human actions; and with this otherness one's separate identity is secured. Thus otherness represents externals, which are critical to the constitution of the self. I focus on these correlations in the theoretical chapter through concepts of othering, racism, ethnicity and identity. In this part also I discuss the views of Pierre Bourdieu, Michel Foucault and Ernesto Laclau. The second half of the thesis consists of empirical analysis of group discussions. In three group sessions, teachers exchanged their views on migrant children and their parents. I analysed the discussions using the *documentary method*, focusing on the construction of otherness and the dynamic processes of inclusion and exclusion. Distinguishing traits, such as language and/or religion take on specific meaning in their context. Hence the teachers' boundary between the self and the other is constantly adjusted.

LEBENS LAUF

Elias Vögel

Geboren am 02.11.1984 in Bregenz, Österreich

Kontakt: eliasvoegel@gmail.com

Bildungsgang:

1991 – 1995	Volksschule in Doren / Vorarlberg
1995 – 1999	Hauptschule in Doren / Vorarlberg
1999 – 2004	HTL in Bregenz (Elektrotechnik); Matura Juni 2004
2005 – 2009	Studium auf Volksschullehramt an der Pädagogischen Hochschule (ehem. Pädak) Wien; Studienabschluss Jänner 2009
Seit März 2006	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

Arbeitserfahrungen:

Herbst 2006	Deutschkurs für Jugendliche nicht deutscher Muttersprache in Wien
Schuljahr 2008 / 2009	Volksschullehrer in Wien
Juli – August 2009	Lehrtätigkeit im Rahmen eines Volontariates an einer Mittelschule in Andhra Pradesh, Indien